Pädagogik

Wesen und Bedeutung der Übung in Schleiermachers Theologie, Philosophie und Pädagogik

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultät der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster

vorgelegt von

Hugo Hölzer

aus Essen

1937

DRUCK: HEINRICH PÖPPINGHAUS, O. H.-G., BOCHUM-LANGENDREER.

Tag der mündlichen Prüfung: 26. Mai 1937.

Dekan: Herr Prof. Dr. Kratzer.
Referent: Herr Prof. Dr. Kabitz.
Korreferent: Herr Prof. Dr. Wust.

Meiner Mutter!

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Abkürzungen, Bemerkungen zur Wiedergabe der Zitate; Quellen	VII—VIII
Einleitung	1—6
Wesen und Bedeutung der Übung im Philanthropinismus	7—15
Einführung in das Problem der Übung bei Schleiermacher	16—21
I. KAPITEL: Die Übung in der ersten Erziehungsperiode	22—52
Erster Abschnitt: Die Übung im ersten Kindesalter	22—31
1.) Das Gebiet der Spontaneität . .	23—27
2.) Das Gebiet der Rezeptivität . . .	27—31
Zweiter Abschnitt: Die Übung während der beginnenden Sprachtätigkeit des Kindes bis zum Eintritt in die Schule .	31—52
1.) Die Übung in der Sprache . . .	31—37
2.) Die Übung im Lesen und Schreiben .	37—38
3.) Die körperliche Übung im Vorschulalter	39—40
4.) Die mit dem Spiel verbundene Übung	41—46
5.) Übung und „Aufopferung“ . .	47—48
6.) Die Übung in der religiösen Erziehung	48—52
II. KAPITEL: Die Übung in der zweiten Erziehungsperiode	53—124
Erster Abschnitt: Die Übung im Unterricht der Volksschule	53—91
1.) Allgemeine Charakteristik der Schulzeit	53—56

Seite

2.) Die Übung in den beiden Erziehungsaufgaben des Unterrichts und der Erziehung, der Schule und des Elternhauses . . . . . 56—63
3.) Die Übung in der rezeptiven Tätigkeit 63—70
4.) Die Übung in der spontanen Tätigkeit 70—91
a.) Die geistige Gymnastik . . 70—81
b.) Die schon mehr leibliche Gymnastik . . . . . 82—83
c.) Die rein leibliche Gymnastik . 83—91

Zweiter Abschnitt: Die Übung im Unterricht der Realschule . . . . . 91—97

Dritter Abschnitt: Die Übung im Unterricht des Gymnasiums . . . . 97—124
1.) Die Übung in den alten Sprachen . 99—102
2.) Die Übung des Gedächtnisses . . 102—106
3.) Die Übung der Sprachfertigkeit . 106—109
4.) Denken und Sprechen . . . . 109—115
5.) Die Übung der Gesinnung . . . 115—124

III. KAPITEL: Die Übung in der dritten Erziehungsperiode . . . . . 125—127

IV. KAPITEL: Die religiöse Übung . . . . 128—145
1.) Die religiöse Übung in der kirchlichen Unterweisung . . . . . 128—135
2.) Die religiöse Übung im Raum der Kirche und im Leben des Christen . 135—145

Schluß 146

Literaturverzeichnis . . . . . 147—150

Lebenslauf 151

Abkürzungen.

Schl. = Schleiermacher.
N. = Niemeyer.
Schw. = Schwarz.
B. = Basedow.
C. = Campe.
G. = Guts Muths.
S. = Salzmann.
T. = Trapp.
R. U. = Religionsunterricht.

Bemerkungen zur Wiedergabe der Zitate.

Die Zitate, soweit die Quellen sie im Sperrdruck überliefern, wurden im Sperrdruck übernommen. Die mit (V) gekennzeichneten Zitate sind Sperrungen vom Verfasser. Die in den Zitaten in (sc.)-Klammern vorkommenden Stellen sind sinngemäße und sinnerläuternde Ergänzungen des Verfassers. Nicht zum Verständnis erforderliche Worte wurden in den Zitaten ausgelassen und durch Punkte (. . .) ersetzt. Die Wiedergabe der Zitate erfolgte in der modernen Orthographie und Interpunktion.

Quellen.

Schl.s sämtliche Werke. G. Reimer, Berlin, 1835—1864.
I 1—13 = 1. Abtlg.: Zur Theologie. Band 1—13.
II 1—10 = 2. Abtlg.: Predigten. Band 1—10.
III 1— 9 = 3. Abtlg.: Zur Philosophie. Band 1—9.
Die meist zitierten Schriften Schl.s.

I 3—4 = Der Christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt. Dritte Auflage. 1836.
I 12 = Die Christliche Sitte nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche. Hrsgb. von L. Jonas, 1843.
I 13 = Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche. Hrsgb. von J. Frerichs, 1850.
III 4, 2 = Dialektik. Hrsgb. von L. Jonas, 1839.
III 5 = Entwurf eines Systems der Sittenlehre. Hrsgb. von Alex Schweizer, 1835.
III 6 = Psychologie. Hrsgb. L. George, 1862.
III 7 = Vorlesungen über die Ästhetik. Hrsgb. 1842.
III 9 = Erziehungslehre. Hrsgb. C. Platz, 1849.

D I—IV = Aus Schl.s Leben. In Briefen. 4 Bände. Berlin, 1860—63. Band I u. II. 2. Auflage 1860; Hrsgb. von W. Dilthey. Band III u. IV. 1. Aufl. 1861—63; Hrsgb. von L. Jonas u. W. Dilthey.
M I = Fried. Schl.s Briefwechsel mit seiner Braut. Hrsgb. von H. Meisner, Gotha 1919.
M II = Schl. als Mensch. Sein Werden. Familien- und Freundesbriefe. 1783—1804. Hrsgb. von H. Meisner, Gotha 1922.

N I—III = Aug. Herm. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Halle, 1818/19; 7. Aufl.

Schw. I—III = Fried. Heinr. Christ. Schwarz: Erziehungslehre. 4 Bände. Leipzig, 1802—08. 1. Aufl. Band I 1802; Bd. II 1804; Bd. III, 1 1808; Bd. III, 2 1808.

BV = Joh. Bernh. Basedow: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg, 1768.

BM = Basedow: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Dessau, 1773. III. Aufl.

BE I—IV = Basedow: Elementarwerk, ein Vorrat der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. Bd. I—III, Leipzig, 1785; 2. Aufl. Bd. IV, Dessau, 1774; 1. Aufl.

CA I—XV = Joach. Heinr. Campe: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 15 Bände, Hamburg, Wien usw., 1785—91.

GS = Joh. Christ. Fried. Guts Muths: Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Schnepfenthal, 1802; 3. Aufl.

GG = Guts Muths: Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Schnepfenthal, 1804; 2. Aufl.

SK = Christ. Gotth. Salzmann: Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Minden, 1877 Neue Ausgabe.

SC = Salzmann: Conrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Minden, 1879 Neue Ausgabe.

SA = Salzmann: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Bearbeitet von Wimmers in „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit". 9. Bd. Paderborn, 1914; 10. Aufl.

Einleitung.

Die vorliegende Arbeit ist hervorgegangen aus einer umfangreichen Untersuchung des gesamten deutschen Protestantismus hinsichtlich seiner Auffassung von dem Wesen und der Bedeutung der Übung im Dienste der Jugenderziehung. Neben dem überwiegend pädagogischem Anliegen, das stets im Vordergrunde stand und den Weg dieser Untersuchung bestimmte, wurde das theologische Interesse, soweit es durch den Gegenstand selbst gegeben war, mit berücksichtigt. Es mußte das geschehen, weil eine Untersuchung des Wesens der Übung, wie sie im Protestantismus vorliegt, nur exakt durchgeführt werden kann, wenn sie auch ihre Beleuchtung von der theologischen Seite her erfährt. Damit war auch der Gang und die Richtung einer Untersuchung, die sich mit der Übung bei Schl. beschäftigt, vorgeschrieben. Über Übung bei Schl., der beides zugleich war, Pädagoge und Theologe, kann also immer nur unter jenem doppelten Gesichtspunkt sinnvoll geredet werden. Aus der Erkenntnis dieser Tatsache und dem Bemühen, die Untersuchung zu einem die gesamten Schl.schen Gedanken über die Übung erfassenden Ergebnis zu führen, wurde das Thema in seiner Weite formuliert. Eine willkürliche Beschränkung auf das Gebiet der Übung, soweit sie nur in die Pädagogik hineingehört, mußte abgelehnt werden. Die Darstellung des Wesens und der Bedeutung der Übung, die aus dem ganzen Werk Schl.s gewonnen werden sollte, mußte notwendig die religiöse Übung mit in den Kreis der Betrachtung ziehen; und zwar die religiöse Übung, die einmal in die Zeit der eigentlichen Erziehung des Jugendlichen und zum anderen in das Leben des Erwachsenen fällt.

„Trotz der Hochflut pädagogischer Schriften . . . — so sagt M. Weise — haben wir noch keine Arbeit, die sich grundsätzlich mit dem Begriff der Übung im pädagogischen Sinne befaßt. Die größeren pädagogischen Werke der Neuzeit berühren zwar die Frage der Übung, gehen aber nicht tiefer auf sie ein. Auch die pädagogischen Klassiker haben in ihren Werken der Übung wenig Raum gewidmet. Von ihnen hat immer noch Schleiermacher das Beste über die Übung als pädagogische

Aufgabe gesagt“ [1]). Weise begrenzt — ganz im Sinne seines Buches — die Bedeutung der Gedanken Schl.s über die Übung nach der pädagogischen, d. h. der höchst zu wertenden Seite der Übung. Wie weit Weises Urteil über die pädagogischen Klassiker und ihre Stellung zur Frage der Übung gerecht ist, wird sich im Laufe unserer Untersuchung ergeben, die über Schl. hinaus noch die Literatur der zeitgenössischen und der philantropinistischen Pädagogen hinsichtlich der Übung prüft. Nach zwei Richtungen, der systematischen und der historischen, wurde also die Untersuchung des Problems getrieben. Diese Schau und Vergewisserung war erforderlich, wenn das herausgestellt und deutlich gemacht werden sollte, was an den Äußerungen Schl.s genuin seine Anschauung ist. Für die Darstellung der Ergebnisse dieser Sichtung wurde folgender Weg eingeschlagen: Der Philantropinismus wurde in einem besonderen Kapitel behandelt und der eigentlichen Arbeit vorausgeschickt; die Gedanken Schwarzens und Niemeyers wurden unmittelbar an die jeweiligen Kapitel im Verlaufe der Gesamtdarstellung angeschlossen. Auf diese Weise wurde eine Wiederholung von bereits Gesagtem vermieden und die Möglichkeit zu einem besseren Vergleich geschaffen.

Es kann nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein, die Abhängigkeit der drei Pädagogen nachzuweisen. Ob diese Aufgabe überhaupt gelöst werden kann, ist die Frage. Wir wissen — namentlich aus den Briefen Schl.s —, daß Schl. bereits in Halle Niemeyer kennengelernt und seit dem Erscheinen der Monologe (1799) mit Schwarz in enger Beziehung und „einem fleißigen Briefwechsel“ [2]) gestanden hat. Schl. hat Schwarzens „Erziehungslehre“ geschätzt. In dem Erscheinungsjahr der „Erziehungslehre“ (1802) schreibt Schl. an Eleonore und Ehrenfried v. Willich, daß er die Erziehungslehre bekommen, aber leider versäumt habe, sie in der Erlanger Zeitung zu rezensieren [3]). Schl. bittet E. v. Willich: „Lies doch, wenn Du es habhaft werden kannst, Schwarz's Erziehungslehre, . . . es scheint mir viel Gutes darin zu sein“ [4]). Schl.s Kenntnis der Schwarzschen Erziehungslehre reicht nicht aus, um daraus eine Abhängigkeit der Anschauungen Schl.s von Schw. zu konstruieren. Dieser Versuch ist auch an keiner Stelle der Arbeit unternommen worden. Bei den Pädagogen begegnen wir weithin denselben Gedanken. Freilich kommt Schw. die Priorität zu, aber damit kann die Originalität Schl.s nicht in Frage ge-

1) Weise, Pädagogische Übung, S. 5.
2) D I, 299.
3) Siehe D I, 313; 322; 336.
4) D I, 336.

stellt werden. Die Pädagogik Schl.s zitiert an einigen Stellen die Erziehungslehre Schwarzens, leider nicht in dem Umfange, daß daraus für unsere Untersuchung Schlüsse gezogen werden könnten [5]). Bei Schw. findet sich ausführlich nur ein Zitat aus den „Gelegentliche Gedanken über Universitäten . . . Berlin, 1808" [6]). Es ist mit Sicherheit anzunehmen, daß Schl. die „Grundsätze" N.s gekannt hat. Die Briefe sagen darüber leider nichts. Auch läßt sich aus den wenigen Stellen [7]), in denen Schl. von N. spricht, kein deutliches Bild gewinnen von dem Verhältnis dieser beiden Männer. Hinsichtlich ihrer Anschauungen und ihrer Abhängigkeit gilt dasselbe wie für Schl. und Schw.

Eine pädagogische Arbeit, die sich die Aufgabe gestellt hat, Wesen und Bedeutung der Übung bei Schl. aufzuzeigen, hat es zu tun mit dem ganzen Schl., dem Theologen, dem Philosophen und dem Pädagogen; freilich in erster Linie mit dem Pädagogen.

Schl. hat dreimal über Pädagogik gelesen: In den beiden Wintersemestern 1813/14 und 1820/21; zum letzten Male im Sommer 1826. Wohl beabsichtigte Schl., noch einmal in späteren Jahren ein pädagogisches Kolleg zu halten, aber „die Vorsehung raubte ihn uns" [8]). Nur ein kleiner Teil von dem, was uns von seinen Vorlesungen überliefert ist, stammt aus seiner eigenen Feder [9]); das meiste ist nach seinem Tode von C. Platz herausgegeben auf Grund der Kollegnachschriften der Vorlesung von 1826. „Doch ist es dem Herausgeber bedauerlicherweise nicht gelungen, aus dem skizzenhaften Material ein wirkliches Ganze zu machen, und so ist Schl.s Pädagogik um ihrer ungenießbaren Form willen weit weniger bekannt und geschätzt, als sie es ihrem bedeutsamen Inhalt und ihrem bleibenden Werte nach verdienen würde" [10]). Was Ziegler von der „Pädagogik" sagt, trifft auch für die anderen Werke Schl.s zu, jedenfalls soweit sie uns aus zweiter Hand vorliegen: Die „Psychologie", die „Ästhetik", die „Praktische Theologie" und die „Christliche Sitte". Aber in welchem Maße die Schuld an dieser „ungenießbaren Form" bei den einzelnen Herausgebern zu suchen, oder ob sie bedingt ist durch die Methode der Vorlesungen und die Eigenart der Persönlichkeit Schl.s selbst, auf diese Frage sei hier nur einmal hingewiesen; die Lösung dieser Frage liegt außerhalb des Rahmens dieser Arbeit. Abgesehen davon, daß

5) III 9, 9; 331; 655; 799 zitieren Schw. I u. II.
6) Schw. III 2, 333, Anm.
7) D IV, 107; 108; 137; — M II, 49, 50, 204, 350, 358.
8) Diesterweg, Über die Lehrmethode Schl.s, S. 6.
9) Aphorismen zur Pädagogik aus dem Jahre 1813/14.
10) Ziegler, Geschichte der Pädagogik, S. 320.

angesichts der geringen direkten Quellen eine unbedingt richtige Lösung sich kaum ergeben wird, hat die Frage für die Beantwortung des gestellten Problems wenig Bedeutung. Es ist also nur die tatsächliche Art der Beschaffenheit der Quellen angedeutet, ohne daraus einen Versuch zur Quellenscheidung herzuleiten. Es ist in der Schl.-Überlieferung nicht möglich, „Echtes" von „Unechtem" zu scheiden. Freilich mögen sich Widersprüche in den Anschauungen Schl.s finden; wer aber darum weiß, wie gerade der Pädagoge während seiner Tätigkeit als Universitätslehrer in Berlin bestrebt war, stets „seinen Grundüberzeugungen einen neuen Ausdruck zu verschaffen, immer bemüht, der unaufhörlich sich umbildenden Entwicklung des Lebens selbst auch in der Darstellungsweise gerecht zu werden" [11]), der ist sehr vorsichtig in der Beurteilung der Schl.schen Gedanken.

Für die Anlage der Arbeit wurde die Gliederung, die Schl. seiner Pädagogik zugrundelegte [12]), übernommen. Nur so schien eine eingehende und genaue Darstellung des Wesens und der Bedeutung der Übung in den einzelnen Abschnitten der Erziehung und des Lebens gesichert. Daß die Übung, ihre Erscheinungsform und ihr Verlauf, ihre Bedingung und ihr Erfolg bestimmt wird durch die Altersstufen, bedarf nur eines Hinweises. Eng verbunden mit der Pädagogik ist die Anthropologie; sie ist Voraussetzung für die Pädagogik und erfährt auch wie diese ihre Grenzen durch die Gesetze des Lebens. Es kann in der Anthropologie nicht ernsthaft von irgendwelchen Eigenschaften und Regungen des jugendlichen Menschen geredet werden, für die die Anlagen, die Voraussetzungen noch nicht gegeben sind. Ebenso kann bewußte und verantwortliche Erziehung nicht jede Art von Übung anstellen ohne jegliche Rücksicht auf anthropologische Gegebenheiten. So wurde auch die Untersuchung des Problems durchgeführt unter sorgfältiger Beachtung der Anthropologie in den verschiedenen Abschnitten der Entwicklung des Körpers und des Geistes. Um den Zusammenhang zwischen den anthropologischen Voraussetzungen und den sich daraus für die Erziehung, speziell für die Übung ergebenden Folgerungen deutlich werden zu lassen, wurde die Anthropologie mit hineingenommen in die Behandlung der einzelnen Perioden der Erziehung.

„Erziehen und Unterrichten, Gewöhnen und Lehren, Üben (V) und Lernen gehören zusammen und bilden erst zusammen ein Ganzes und das Ganze" [13]). Mit diesem Satz be-

11) Reuter, Schl.s pädagogische Grundanschauungen, S. 54.
12) Vgl. III 9, 236; 593.
13) Ziegler, a. a. O., S. 1.

ginnt Ziegler die Einleitung seiner „Geschichte der Pädagogik". Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Begründung für unsere Zustimmung geben zu können, sei dennoch kurz gesagt, daß Zieglers Anschauung in ihrem ganzen Umfang zu Recht besteht. Alle Momente, die aufgezählt werden, gehören in der Tat zusammen und bilden den Bereich, in dem die Übung ihrem Wesen und ihrer Bedeutung nach vorkommt und aufzusuchen ist. Mit Recht wird ein Unterschied gemacht zwischen Erziehen und Unterrichten; wie sehr diese beiden Formen der Gesamterziehung des Jugendlichen die Übung bestimmen, wird die Arbeit nachweisen müssen in dem Teile, der sich mit der Übung im Schulalter beschäftigt.

Abschließend muß hier noch auf eins hingewiesen werden, worauf wir immer wieder in der „Pädagogik" Schl.s stoßen: auf die Beziehung und die wechselseitige Durchdringung der Pädagogik und der Ethik. Die Pädagogik „ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disziplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der anderen. — Als eine aus der Ethik hervorgehende Disziplin muß sie die Ethik voraussetzen. In meinem System der Ethik läßt sich ihr Ort nachweisen und damit zugleich die wesentlichsten Formeln zur Lösung ihrer Aufgabe" [14]). „Die Pädagogik ist die Probe auf die Ethik" [15]). Die Übung als charakteristische Erscheinungsform des Erziehungs- und Unterrichtsgeschäftes wird in dem System Schl.s also nur dann recht erkannt werden können, wenn sie gesehen wird als eine Äußerung des Lebens, die neben der biologischen Quelle ihre andere Quelle in der Ethik, der Individual- und Sozialethik, hat.

Die von Dilthey und Meisner gesammelten Briefe Schl.s (s. Quellennachweis) wurden zur Untersuchung mit herangezogen.

Wenn im weitesten Umfange Schl. selbst in dieser Arbeit zu Worte gekommen ist, so geschah es aus der Überzeugung, daß man den Pädagogen in seiner „reizvoll-vielseitigen Beredsamkeit" [16]) hören muß, wenn man das fassen will, was er seiner und unserer Zeit mit seinem Werk und Schaffen geschenkt hat. Sein eigener Mund muß sprechen, seine eigene

---

14) Vorl. 1813/14. 1. Std. III 9, 585 f., vgl. Vorl. 1820/21 III 9, 701; 704. Auf die Beziehung von Ethik und Pädagogik bei Schl. weisen ferner hin: v. Ungern-Sternberg, Schl.s völkische Botschaft . . ., S. 70; Heubaum, Art. „Schleiermacher", S. 684; Reuter, a. a. O. S. 51; Schneider, Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen, S. 73, 74, 76.

15) III 9, 14 Anm.

16) Wißmann, Religionspädagogik bei Schl., S. IX.

Feder muß Zeugnis ablegen dürfen, sonst wird gar zu leicht der Sachverhalt entstellt, . . .“ [17]).

Was die Darstellung der Schw.schen und N.schen Gedanken zur Übung betrifft, so wurde sie — wie bereits erwähnt — den einzelnen Abschnitten der Untersuchung angefügt, so weit beide Pädagogen überhaupt zur Lösung des Problems beigetragen haben. An den Stellen, an denen sie nichts oder nichts Ausreichendes bieten, wurden sie ohne ausdrücklichen Vermerk übergangen.

---

17) Ebd.

Wesen und Bedeutung der Übung im Philanthropinismus.

Die bei K. v. Raumer im Auszuge abgedruckte „Hausordnung im Philanthropin" mag einleitend zeigen, daß das Wort „Übung" ein den „Philanthropinisten" (oder auch „Philanthropisten") durchaus geläufiger pädagogischer Ausdruck ist. Sie lautet: „Übung im Deutschlesen, Übung in der französischen Sprache, Leibesübung, Übung im Schreiben, Übung im Handzeichnen, Übung im Tanzen, Übung im Lesen lehrreicher Bücher" [1]). Aus dieser rein aufzählenden Aneinanderreihung der verschiedenen Übungen lassen sich irgendwelche Gesichtspunkte über Wesen und Bedeutung der Übung noch nicht gewinnen. Eine sorgfältige Untersuchung der einzelnen Vertreter dieser von Rousseauschen Gedanken beeinflußten Pädagogik ist notwendig, wenn das Verständnis jener Zeit von der Übung deutlich gemacht werden soll.

Joh. Bernh. Basedow, der Begründer des Philanthropinismus, unterscheidet bereits in seiner „Vorstellung an Menschenfreunde" (1768) die Übung als „etwas ganz Anderes" vom „Unterricht"; das Ziel und darum auch die Methoden der Übung und des Unterrichts seien verschieden. Die Übung sei die „eigentliche moralische Erziehung" [3]), ohne die der Unterricht nichts sei. Neben der verstandesmäßigen und intellektuellen Schulung müsse die gesinnungsbildende Erziehung in der Form der Übung stehen. Übung und Unterricht müßten eine Verbindung eingehen, damit die Jugend erzogen werde „zur Wohlfahrt der Familien, des Staates und der Nachwelt" [4]); dieses Ziel werde nicht erreicht durch „bloßes Befehlen, Lehren, Warnen, Strafen; Übung, wirkliche Übung ist das eigentliche Mittel" [5]). Wie aber diese Übung in der Schule zu gestalten sei, darüber sagt B. in seinem ersten Werke fast nichts. Nur von der Übung körperlicher Fertigkeiten heißt es, daß die Kinder an eine „genaue Achtsamkeit auf die Vorschrift" zu gewöhnen seien. Die Frage,

---

1) v. Raumer, Geschichte der Pädagogik . . ., II. Teil, S. 409; vgl. auch die folgenden Seiten bei Raumer. Das „Philanthropinum" zu Dessau wurde 1774 von Basedow gegründet und am 27. 12. 1774 auch von B. eröffnet.

2) Ziegler, a. a. O., S. 231.

3) B V, § 45, 110. 4) Ebd. 5) B V, 113.

wie weit diese Forderung auf die Übung geistiger Fertigkeiten zu übertragen sei, läßt die „Vorstellung an Menschenfreunde" offen.

Etwas weiter geht das „Methodenbuch". Zunächst wird auch hier die nur sekundäre Bedeutung des Unterrichts hervorgehoben: ‚Der Unterricht ist . . . nur der geringste Teil der Erziehung" [6]). Die erste Sorge der Erziehung gilt „der Übung des Körpers und der Aufmerksamkeit auf die äußeren Handlungen; nicht aber denjenigen Übungen des Verstandes und des Gedächtnisses" [7]). B. kennt keine Übungen, die systematisch die Funktionen des Verstandes und des Gedächtnisses vervollkommnen könnten. Die Bildung des Gedächtnisses vollzieht sich, meint er, in der Übung der Aufmerksamkeit. Gegenstand, an dem die Aufmerksamkeit geübt werden soll, ist die Welt der sinnlichen Wahrnehmung, die Welt der realen Dinge, soweit sie dem Zögling bereits bekannt sind und im späteren Leben nicht wieder verschwinden [8]). Die Übung in der Aufmerksamkeit muß bis zu dem Punkte geführt werden, an dem die Fertigkeit erworben ist, die Aufmerksamkeit von einem Gegenstand auf den anderen zu richten, ohne daß dabei der letztbetrachtete Gegenstand in Vergessenheit gerät. Lebendig wird diese Übung, wenn die Aufgabe so gestellt wird, daß in einer Reihe von Gegenständen auf die abweichenden oder übereinstimmenden Merkmale zu achten ist. Auch wird bei solcher Übung die Tätigkeit des Gedächtnisses mitgefordert. B. nennt die Übung des Gedächtnisses geradezu „die Übung der zweckmäßigen Aufmerksamkeit und der Wiederholung seiner Gedanken" [9]). Mit dem lebendigen Gedächtnisstoff werden auch dem Verstande neue Vorstellungen gegeben. So entwickelt sich aus der Übung der Aufmerksamkeit die Bildung des Verstandes und des Gedächtnisses. „Ihr müßt aber — so betont B. — die Übung von dem Einfacheren anfangen und nach und nach zu dem Zusammengesetzteren fortschreiten" [10]). Der Erfolg der Übung ist bei B. also eine stetige Entwicklung. Graphisch wäre der Verlauf dieser Entwicklung in einer stetig ansteigenden Geraden darzustellen. Ihre eigentliche Bedeutung hat die Übung in der sittlichen Erziehung. „In der Sittenlehre ist nicht Unterricht, sondern Übung die Hauptsache" [11]). „Die wahre Erziehung hat es mehr mit Übung, als mit Vorschriften" [12]) zu tun. Dieser gesinnungsbildenden

---

6) B M, 125 f.; vgl. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus, S. 291.
7) B M, 126.
8) Vgl. B E, I, 21. Ferner Pinloche, a. a. O., S. 43.
9) B M, 136. 10) B M, 136. 11) B M, 144.
12) B M, 85.

Übung kann keine feste Regel zugrundegelegt werden; sie geschieht fortwährend in der „ergötzenden Gemeinschaft der Kinder“ [13]). Das Schulleben in seinem natürlichen Gang bildet die soziale Gesinnung und hält die Jugend zur Unterordnung und gegenseitiger Achtung an. In der religiösen Erziehung ist die Übung für B. von verschwindender Bedeutung. B. warnt nur vor dem Fehler, die Kinder zu einer Handlung anzuleiten, „die man Beten nennt, . . . welche darum kein Beten ist, weil sie (sc. die Kinder) die Formeln nicht verstehen“ [14]).

Das vierte Buch des Elementarwerkes enthält noch einige Angaben zu den „Übungen der Wohlredenheit“ [15]). „Es gehört . . . zum Wesen des Elementarwerks, daß ich zeige, durch welche Mittel und Übungen man die Jugend dazu (sc. zur Wohlredenheit) anführen müsse“ [16]). Die beste Übung ist die, daß die Jugend „viel Wohlgeredetes höre“ [17]), daß sie sich zunächst — wenn wir so sagen wollen — passiv verhält. Das gute Beispiel muß zu dem aktiven Moment der Übung hinzukommen, wenn alle „Regeln und Schulübung“ [18]) in der Redefertigkeit Erfolg haben sollen. In der höheren Schule kann diese Übung auch dem schriftlichen und mündlichen „Übersetzen von einer Sprache in die andere“ [19]) angeschlossen werden.

Abschließend kann in bezug auf B. gesagt werden, daß der Ausdruck „Übung“ in seiner Pädagogik zwar öfter vorkommt, daß ihm aber eine eindeutige Definition fehlt. Die Bedeutung der Übung wird an einigen Stellen im Verhältnis zum Unterricht hervorgehoben. Das Wesen der Übung wird nicht klar [20]).

Ein Schüler B.s ist der Begründer der Erziehungsanstalt in Schnepfenthal, Chr. Gotth. Salzmann. Er ist „der würdigste unter den Philanthropen“ [21]), der „unvergleichlich tüchtigere Pädagog und Organisator“ [22]) als Basedow. Sein „Krebsbüchlein“ kennt das Problem der Übung nicht. Erst die letzte Schrift S.s, das „Ameisenbüchlein“ aus dem Jahre 1806 geht auf die Frage ein. Es definiert Erziehung als „Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte“ [23]).

---

13) B V, 114. 14) B M, 211; vgl. ferner B E, I, 86.
15) B E, IV, 228. 16) B E, IV, 214. 17) Ebd.
18) Ebd. 19) B E, IV, 228.

20) Schl. verwirft den mechanischen Charakter der Übungen Pestalozzis; aber — so fährt er fort — in ihnen lag nicht so viel „Vereinzeltes und Willkürliches wie in den anderen Methoden, z. B. der Methode Basedows“ (III 9, 415). Die alten Methoden, zu ihnen gehört für Schl. auch die B.s, sind „Aberrationen“ (III 9, 419).

21) Ziegler, a. a. O., S. 242.

22) Kynast, Problemgeschichte der Pädagogik, S. 132.

23) S A, 35; wie modern dieser Erziehungsbegriff ist, siehe bei Paulsen, Pädagogik, S. 16.

Die Übung ist gerichtet auf den ganzen Menschen, auf die Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte; die Kräfte sollen entwickelt werden ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf oder ein „gewisses Geschäft“ [24]). Hauptregel aller Übung ist: wie „die Laufbänke und Laufzäune entfernt sind und die Kinder gereizt werden, aus eigenem Entschlusse fortzuschreiten und so ihre Gehkraft zu üben, so muß auch der Erzieher bei der Übung der übrigen Kräfte alles Laufzaunähnliche zu entfernen suchen; er darf nicht so wohl die jugendlichen Kräfte üben, als vielmehr den Kindern Gelegenheit und Reiz verschaffen, diese Übungen selbst anzustellen“ [25]). Dieser Forderung S.s liegt die Auffassung zugrunde, daß die Übung nicht erst von außen an das Kind herangetragen zu werden braucht, sondern daß sie natürliche Äußerung des Lebens ist. Das körperlich und geistig gesunde Kind will tätig sein, will sich bewegen, will spielen, will üben. Der Erzieher hat nichts Anderes zu tun, als den „nach Übung strebenden Kräften der Kinder“ [26]) die Gegenstände bereitzustellen, an denen die Kräfte sich bilden und entwickeln können. Bei der Übung selbst ist der Erzieher überflüssig; das Kind bestimmt den Gang der Übung, freilich nicht mit Bewußtsein, aber seiner individuellen Natur und Anlage folgend. Eine besondere Übung liegt in dem „Selbstverfertigen“ [27]) von Spielzeug und allerlei anderem Gerät. Dabei werden viele Kräfte geübt; namentlich „der Geist, welcher . . . sonst . . . dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt auf, faßt eigene Ideen und findet Mittel, sie auszuführen“ [28]). Voraussetzung für das Gelingen und den Erfolg der Übung ist der auf einen Gegenstand gerichtete Wille. „Sobald ein Kind eine Sprache lernen will, so lernt es sie“ [29]). Dieser Wille ist die Bereitschaft, die begonnene Übung zu Ende zu führen, mag sie auch die Kraft über einen bestimmten Zeitpunkt hinaus beanspruchen. Die Übung der frühesten Kindheit kann jederzeit abgebrochen werden; die Übung im Schulalter ist beendet, wenn das Ziel erreicht ist. Das Ziel der Übung liegt eindeutig fest, auf dem kürzesten Wege versucht der Jugendliche dorthin zu gelangen. Er sucht nach einer Methode, die ihm dabei hilft. Dabei macht er die Erfahrung, daß mit der fortdauernden Übung sich Fertigkeit einstellt, und daß mit jeder Wiederholung des Übungsvorganges die anfangs zu überwindenden Schwierigkeiten geringer werden.

Neben der körperlichen Entwicklung steht die geistige. „Außer diesen nährenden und erhaltenden

24) S A, 35. 25) S A, 36. 26) S A, 58.
27) S A, 60. 28) S A, 60 f. 29) S A, 70.

Kräften muß nun auch den Sinnen, dem Gedächtnisse, der Einbildungskraft und dem Verstande Übung verschafft werden“ [30]). „Das Erste . . ., was man bei dem Unterrichte des Kindes zu tun hat, ist dieses — man muß seine Sinne (sc. Gehör und Gesicht) üben“ [31]). An sinnlichen Gegenständen, „an Gegenständen, die in die Sinne fallen“ [32]), müssen diese Übungen geschehen. Die Naturkunde, die Naturgeschichte bietet den besten Stoff. Die Kinder rufen: „Wollt Ihr die Kräfte, die sich bei uns äußern, üben, so zeigt uns Tiere!“ [33]). Nichts zieht die Aufmerksamkeit der Kinder mehr auf sich als gerade das Tier. Für Tiere haben die Kinder ein großes Interesse; darum, solange die Übung ausschließlich in der Betrachtung der Tiere besteht, wird sie jederzeit spielend fortschreiten. Das Einprägen der mannigfachen und fremdsprachlichen Benennungen ist „eine herrliche Gedächtnisübung“ [34]). Wie S. zu dieser letzten Auffassung kommt, ist unverständlich. Jedenfalls steht sie im Widerspruch zu der überwiegend an die wahrnehmbaren Gegenstände anknüpfenden und materiell bestimmten Übung. Das Lernen griechischer und lateinischer Bezeichnungen kann aber nur formale Bedeutung haben.

Ein Gespräch S.s mit der Patin Conrads behandelt die religiöse Erziehung der Kinder [35]). Es wird nicht gesagt, wie diese Erziehung im einzelnen zu gestalten sei, sondern nur jede Methode abgelehnt, die Kinder „Sprüche und Verse“ [36]) lernen zu lassen. Man soll ihnen auch nicht den Katechismus in die Hand geben; sie verstehen ihn anfangs nicht [37]). Welche besonderen Lernformen oder gar Übungen im R. U. vorzuziehen und anzuwenden sind, darüber sagt S. nichts. Es ist gewagt, die Reformabsichten S.s in der religiösen Erziehung so weit zu führen, wie Kesseler das tut [38]).

Was S. über B. hinausführt, das ist die Einordnung der Übung in die verschiedenen Lebensalter des Kindes. Wenn auch von S. nicht klar ausgesprochen, so ist damit doch die Veränderung der Bedeutung und des Wesens der Übung gegeben.

Verfolgen wir noch die von S. ausdrücklich erwähnte Übung der Sinnestätigkeit bei dem „eigentlichen Schriftsteller

---

30) S A, 42.

31) S C, 27; vgl. Köhler, Der naturwissenschaftliche Unterricht bei den Philanthropen, S. 24, 31.

32) S A, 42. 33) S A, 43; vgl. S. 44, 47. 34) S A, 49.

35) S C, 65 f. 36) S C, 65. 37) S C, 86.

38) Kesseler, Das Lebenswerk der großen Pädagogen, S. 58.

des Philanthropinismus“ [39]), I. H. Campe. Bedingung für die Übung der Sinne ist bei C. die Selbsttätigkeit des Kindes, die angeregt werden muß durch die absichtliche Einwirkung des Erziehers. „Laßt nicht nur das Kind alle seine Sinne auf jede ihm selbst beliebige unschädliche Weise üben, ohne es dabei zu stören, sondern fördert auch dergleichen Übungen, so sehr ihr könnt“ [40]). Die Sinneskräfte sind — wie alle menschlichen Kräfte — dem Gesetz unterworfen, daß sie „durch Gebrauch gestärkt, durch Nichtgebrauch geschwächt werden“ [41]). Was aber können wir — diese Frage erhebt sich anschließend „zu den Übungen der Sinne junger Kinder“ [42]) beitragen? C. stellt eine Hauptregel auf: Sprecht mit Kindern . . . mehr durch die Augen als durch die Ohren!“ [43]). Die Kinder verstehen in der ersten Zeit die Worte noch nicht, wohl aber verstehen sie die Blicke, die Mienen, die Gebärden [44]). „Der Ausdruck durch Gebärden ist . . . die erste Muttersprache der Kinder, welche Mutter Natur selbst sie gelehrt hat“ [45]). Die Übung des Auges geht also der Übung des Ohres voraus. In dieser Übung ist das Kind ständig begriffen; es nimmt fortwährend die es umgebende Welt in sich auf. Die Übung der Sinne ist die erste Tätigkeit des Kindes, in der es zu einer Fertigkeit gelangen muß. Darum kann der Erzieher nicht früh genug damit anfangen, zweckmäßige Übungen, „absichtliche Übungen für jeden Sinn zu veranstalten“ [46]). Die natürliche Anlage der Sinne läßt eine Steigerung der Fähigkeiten zu; „es kommt nur auf Übungen in der Kindheit an, damit jene Anlagen gehörig ausgebildet werden“ [47]). Alle Sinnesübungen gehen aus von der Übung des Gesichtes [48]). Eine Form dieser Übung besteht darin, daß das Auge veranlaßt wird, bald in der Nähe, bald in der Ferne Gegenstände zu erfassen. Auf diese Weise erreicht das Kind eine Fertigkeit, „den Augenstern schnell und stark sowohl zusammenzuziehen als auch wieder auszudehnen“ [49]).

Welche Bedeutung die Übung für die Entwicklung der gesamten geistigen Kräfte hat, das zeigt am besten die 9. Abhandlung in dem III. Bande der „Allgemeinen Revision“. C. stellt hier dem allgemeinen Verstande als einer ursprünglichen Kraft den gelehrten oder wissenschaftlichen Verstand, der gemeinen Vernunft als einem natürlichen Vermögen die gelehrte oder wissenschaftliche Vernunft, dem ge-

---

39) Pinloche, a. a. O., S. 371. 40) C A II, 235.
41) C A II, 236. 42) Ebd. 43) C A II, 242.
44) Siehe C A II, 242. 45) C A II, 243. 46) C A II, 280.
47) C A II, 282. 48) Siehe C A II, 281 ff. 49) C A II, 282.

meinen Gedächtnis als einer jedem Menschen eigenen Fähigkeit das künstliche Gedächtnis gegenüber[50]). All diese Funktionen sind abgeleitete Kräfte, die nur durch mancherlei, durch vielfache und besondere Übungen erworben werden können[51]). Bei den Übungen muß der Erzieher darauf achten, daß der Zögling „eine große Leichtigkeit gewinne, von der einen Wirkungsart zur anderen ohne Widerwillen und Ermattung überzugehen“[52]). Die Übungen der einzelnen Geistesvermögen müssen also auch jederzeit nebeneinander betrieben, keine Fähigkeit darf auf Kosten der anderen vervollkommnet werden. Jede Übung muß die andere einschließen. „Man wiederhole eine und ebendieselbe Übung des Verstandes, der Vernunft ... mehrere Tage hintereinander und sei versichert, daß man ... das Gedächtnis bei jeder Wiederholung zugleich mitgeübt habe“[53]). Es gibt also für C. keine Übung irgendeiner Anlage, mit der nicht auch die Steigerung einer anderen Funktion verbunden wäre. Das ist das charakteristische Moment in der Übung C.s. Das Wesen der Übung besteht darin, daß sie sich nicht beschränken kann und darf auf eine Spezialentwicklung einiger weniger Fähigkeiten. Auf diese Erscheinung und Notwendigkeit der Übung hat C. als Erster unter den Philanthropen hingewiesen. Von dieser Erkenntnis aus ergab sich auch für C. die Forderung nach der „Übung der Körperkräfte“[54]), die in erster Linie den Ausgleich mit den Anstrengungen geistiger Übung schaffen und darüber hinaus die geistige Entwicklung unterstützen und ergänzen sollte. C.s Ausführungen über die körperliche Übung sind nicht so umfangreich, daß sich eine Darstellung dieser Art der Übung daran anschließen könnte.

Der Mann, der die von C. angedeuteten Gedanken der körperlichen Ertüchtigung der Jugend ausgearbeitet und in die Wirklichkeit umgesetzt hat, ist J. C. F. Guts Muths. Über ein halbes Jahrhundert war er der Erzieher der Jugend in Schnepfenthal[55]). In seiner „Gymnastik für die Jugend“ gab er die erste Anweisung zum deutschen Schulturnen (1793). G. übertrug hier „das Wertvolle der griechischen Gymnastik auf deutschen Boden“[56]). Seine „Gymnastik für die Jugend“ leitet G. ein mit einer Erklärung dessen, was er unter Gymnastik

50) Siehe C A III, 298 f.
51) Über die Entwicklung des Verstandes, der Vernunft und des Gedächtnisses vgl. auch C A II, 261; 268; 269; 272.
52) C A III, 306. 53) C A II, 265. 54) C A III, 391.
55) Vgl. Paulsen, a. a. O., S. 418.
56) Kynast, a. a. O., S. 134.

versteht. „Gymnastik ist Arbeit im Gewande jugendlicher Freude. — Gymnastik (ist) ein System von Übungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letzteren zum Zweck hat. Zwar übt jede Handarbeit den Körper, aber Gymnastik ist sie darum noch nicht. Denn ihr Zweck ist Hervorbringung irgendeines Objektes, das außer dem Übenden liegt; der Zweck der Gymnastik dagegen geht auf den Übenden selbst zurück“ [57]). „Auf Dauer und Kraft, auf Gewandtheit und Schönheit des Körpers“ [58]) ist die Gymnastik gerichtet. Sie dient keinem anderen Ideal als dem der Antike: der harmonischen Ausbildung von Seele, Leib und Geist. G. hat nie diese dreifache Bedeutung der körperlichen Übung übersehen; die körperliche, geistige und sittliche. „Daß die Gymnastik sich der Sinne, als Teile des physischen Menschen, annehme, wird man ihr wohl nicht streitig machen“ [59]). Auch das Spiel, die freie Form der Gymnastik fördert die Entwicklung der geistigen Kräfte. G. nennt sein zweites Werk „Spiele zur Übung . . . des Körpers und Geistes . . .“. In diesem Titel kommt die gesamte Auffassung G. M.s zum Ausdruck. G. fordert, die Spiele zu untersuchen auf den Wert der Übung „die sie auf der einen Seite für den Körper, auf der anderen für den Geist gewähren“ [60]). Die Übung des Geistes, die in der Gymnastik und im Spiele sich vollzieht, macht die eigentliche Bedeutung der körperlichen Betätigung der Jugend aus. Ganz allgemein sagt G. von den Spielen, daß sie Übungen sein müssen, „die für die Jugend auf irgendeine Art vorteilhaft sind“ [61]). Sie tragen zur „Erhaltung der Gesundheit, zur Stärkung, Übung, Abhärtung des jugendlichen Körpers“ [62]) bei; und — darauf hat G. auch aufmerksam gemacht — sie gehören zu den „Erziehungsmitteln ganzer Nationen“ [63]). Das Spiel bildet die Gesinnung; im Spiel lernt die Jugend sich unterordnen.

Einem besonderen Übungsbegriff begegnen wir bei E. Chr. Trapp, einem Mitarbeiter C.s an der „Allgemeinen Revision“. Trapp hat in dem großen Werke eine Abhandlung geschrieben: „Über den Unterricht in den Sprachen“ [64]). Die Übung der Sprache ist hier nichts Anderes als Umgang mit der Sprache. Es bedarf keiner besonderen grammatischen oder syntaktischen Regeln, um zur sprachlichen Fertigkeit und Gewandtheit zu gelangen. „Man lernt Sprachen durch Übung“ [65]). „Wenn man von Jugend auf die nötige Übung in der Sprache hat, selbst

57) G G, 3 f.; vgl. auch G S, 2 f.
58) G G, 6.
59) G G, 101.
60) G S, 44.
61) G S, 42.
62) G S, 29.
63) G S, 13.
64) C A, XI.
65) C A XI, 27.

ohne zu wissen und zu wollen, daß es Übung in der Sprache“ [66]) ist, verstößt man später nicht mehr gegen die Regeln der Sprache. T. empfiehlt, die Übungen in der Sprache den Verstandesübungen anzuschließen. Als Stoff für die Übung des praktischen Verstandes scheiden die „Grammatikalien“ [67]) aus. In die Verstandesübung ist alles das hineinzunehmen, was im praktischen Leben vorkommt, die Gegenstände und die Verhältnisse. In der Darbietung ist die Form der „Unterredung“ [68]) dem systematischen Vortrag vorzuziehen, denn im Gespräch kann beides vereinigt werden: die Übung des Verstandes und der Sprache. Wie diese Übungen zu beginnen und fortzuführen sind, darüber sagt T. nichts.

Aufgabe dieser kurzen, der eigentlichen Untersuchung vorausgeschickten Darstellung der Pädagogik am Ausgange des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts war, nachzuweisen, ob und wieweit das Phänomen der Übung bereits in ihr auftaucht. Folgendes Ergebnis wurde gefunden: der Ausdruck „Übung“ ist allen Philanthropisten geläufig; das Verständnis und die Bedeutung der Übung ist nicht einheitlich; bei keinem Pädagogen wird das Wesen der Übung an den einzelnen Punkten des gesamten Erziehungsgeschäftes deutlich aufgezeigt. Die Bedeutung der Übung wird nicht in einer systematischen Betrachtungsweise bis zum Ende der Erziehung verfolgt.

66) C A XI, 74; vgl. 77, 79.
67) C A XI, 107.
68) C A XI, 180.

Einführung in das Problem der Übung bei Schleiermacher.

Der Ausdruck Übung kommt in sämtlichen Schl schen Schriftgruppen vor: den theologischen, den philosophischen und den pädagogischen. Bereits 1799 gebraucht Schl. in seinen Reden des öfteren den Ausdruck Übung[1]). In den theologischen Schriften handelt es sich um jenes Gebiet der Übung, wie es sich uns im religiösen Leben zeigt. Die Philosophie, soweit sie für das Problem der Übung von Bedeutung ist und als solche sich darstellt in der philosophischen Ethik, der „Ästhetik" und der „Psychologie", geht ein auf die ethisch-sozialen Momente, auf die gesinnungsbildende Seite der Übung. Ohne eine ausführliche Begründung schon an dieser Stelle geben zu können, sei jedoch darauf hingewiesen, daß für Schl. die Übung hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Bildung der Gesinnung und des „religiösen Gefühls" am deutlichsten ihre Grenzen erfährt. Die „Erziehungslehre" als die eigentliche Darstellung der pädagogischen Gedanken Schl.s behandelt die pädagogische Übung, d. h. jene Übung, wie sie in Erziehung und Unterricht der Jugend wirksam wird.

Das Wesen der Übung ist bei Schl. bestimmt durch den Zweck und durch die einzelnen Bereiche, in denen sie Einfluß gewinnt auf die Entwicklung des jugendlichen Menschen. Darum ist es nicht verwunderlich, daß Schl. keinen für alle Gebiete der Erziehung und des Lebens gültigen Übungsbegriff aufstellt. Je nachdem die Übung einen Teil der religiösen, sittlichen oder intellektuellen Bildung ausmacht, wird ihr eine andere Bedeutung zukommen und ihr Wesen sich ändern. Die Übung, die in das Gebiet des religiösen Lebens fällt, unterscheidet sich wesentlich von der, die der Erzieher in seiner pädagogischen Tätigkeit anstellen muß; und die Form der pädagogischen Übung ist eine andere als die der religiösen und ethischen Übung. Jedenfalls hat Schl. — und das ist gerade sein Verdienst — die einzelnen Formen der Übung deutlich unterschieden, ohne jedoch die verschiedenen Übungen selbst zu isolieren. Aufgabe der Untersuchung ist also, die spezifisch religiöse, ethische und päda-

1) I 1, 214; 217; 399 u. a. Unsere Untersuchung weist ferner an einigen Stellen auf das besondere Schl sche Verständnis des Wortes Übung in den einzelnen Jahren seiner Tätigkeit als Hochschullehrer und Prediger hin (vgl. S. 35; 36; 58; u. a.).

gogische Übung darzustellen und den Zusammenhang aufzuzeigen, in dem diese Übungen stehen. Eine Schwierigkeit der Untersuchung besteht darin, daß Schl. an keiner Stelle in seinen Werken eine vollständige, d. h. alle Momente der Übung in Betracht ziehende Definition des jeweils gebrauchten Übungsbegriffes gibt. Freilich finden sich in der „Erziehungslehre" wesentliche, ausdrücklich erwähnte Merkmale der Übung (Wiederholung, Zeiteinteilung, Übungswille usw.); weithin sind aber die dem einzelnen Übungsbegriff zugrunde liegenden Übungsmomente nur zu erkennen und zu gewinnen in der genauen Untersuchung der Formen der Übung.

Schl. teilt das ganze Erziehungsgebiet ein in drei Abschnitte: „Der erste Abschnitt umfaßt die Periode der Erziehung, während der die Erziehung ausschließend im Inneren der Familie beschlossen ist; der zweite Abschnitt umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisiert ist, daß im Anfang derselben die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen. Der dritte Abschnitt fängt an von dem Punkte, wo der einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat. Es ist dies die letzte Periode der Erziehung, in der die eigentliche pädagogische Tätigkeit nur noch partiell ist, während der das pädagogische Verhältnis allmählich in Null aufgeht" [2]). Mit dieser Einteilung ist eine grundsätzliche Bestimmung der Übung und ihrer Formen gegeben. Wie die Formen der pädagogischen Einwirkung mit dem Fortschreiten der gesamten Entwicklung des Kindes andere werden, so ändern sich auch die Übungsformen. Wie die pädagogische Tätigkeit in dem dritten Erziehungsabschnitt mehr und mehr ihre Bedeutung verliert, so hört auch die pädagogische Übung allmählich auf. Die einzelnen Einschnitte der gesamten Erziehung brauchen nicht aufgezeigt zu werden; Sch. selbst hat sie eindeutig festgelegt. Zu bemerken ist nur, daß der Anfangspunkt der dritten Altersstufe nicht einheitlich ist für die Jugend aller Stände. Am frühesten liegt er für die Jugend, die zuerst in die berufliche Ausbildung übergeht.

Entscheidend für die Beurteilung des Wesens der Übung ist die Teilung der ersten Erziehungsperiode in zwei Abschnitte, deren zweiter mit dem Erwachen des Bewußtseins des Kindes beginnt. Das Bewußtsein ist ein wichtiger Faktor in jedem Übungsprozeß. Nur wo eine Tätigkeit bewußt, d. h. mit der Einsicht, daß die Übung dieser oder jener Fähigkeit einem bestimmten, in der Zukunft liegenden Zwecke dient, ausgeführt

2) III 9, 236; vgl. Vorl. 1813/14, III 9, 593.

wird, ist eine Leistungssteigerung, die das Ziel jeder pädagogischen Übung ist, zu erwarten. Auch für Schl. ist das Bewußtsein die erste Voraussetzung für die zweckhafte Übung. Von hier aus erklärt sich auch die Tatsache, daß Schl. den Ausdruck Übung in der Darstellung des frühesten Kindesalters nur an wenigen Stellen verwendet. Wo er es tut, da legt er dem Worte kein besondes Gewicht bei. Darin kommt die Absicht Schl.s zum Ausdruck, die Übung einer Zeit der Erziehung vorzubehalten, in der die notwendigen Bedingungen eigentlicher Übungsformen gegeben sind. Wenn auch in der ersten Kindheit Ergebnisse der Übung auftreten — das Kind gewinnt in der Wiederholung bestimmter Tätigkeitsformen eine Sicherheit, sei es nun im Gehen oder im Greifen nach den Gegenständen —, so genügt diese Tatsache noch nicht, um von Übung zu reden. Abgesehen davon, daß jede Wiederholung an eine ganz bestimmte Zeitfolge und Ablaufsform gebunden ist, die aber bei den Wiederholungen der Gehversuche der Kinder nicht gegeben sind, macht die Wiederholung allein das Wesen der Übung nicht aus. Eine Tätigkeit kann noch so oft wiederholt werden, ohne daß sie zur Fertigkeit führt. Die Betätigung des Kindes ist wesentlich gebunden an seine natürliche Anlage. Die Bewegungsformen der Hände und Beine können nicht geleitet oder einem vom Erzieher durchdachten Übungsplan unterworfen werden.

Mit dem zweiten Abschnitt der ersten Erziehungsperiode beginnt eine wesentlich andere Zeit der Erziehung. Das Kind beginnt, allmählich Einsicht zu gewinnen in die pädagogische Tätigkeit seines Erziehers. Eine neue Form der Betätigung entwickelt sich: das Spiel. Alle Übung — besser wäre dieser Ausdruck während der ersten Periode zu ersetzen durch Tätigkeit im Sinne von Ausübung, sei es nun die vom Erzieher veranlaßte oder vom Kinde selbst begonnene Tätigkeit — vollzieht sich im Spiel, jener lustvollen, die Zukunft negierenden und ganz in der Gegenwart aufgehenden, freien Betätigung. Das wesentliche Merkmal der Übung der ersten Erziehungsperiode besteht also darin, daß die Übung während dieser Zeit immer übergeht in die spielende Tätigkeit. So muß der Erzieher in der Form des Spieles das Kind nach und nach zu ernster Übung anregen.

Eine völlige Wandlung im Leben des Kindes tritt ein, wenn es in die Gemeinschaft der Schule aufgenommen wird. Wenn auch nicht mit diesem Augenblick plötzlich beginnend, so aber doch von jetzt ab stetig fortschreitend, wird die Tätigkeit des Kindes zu planvoller, zielstrebiger Übung. Die eigentlich pädagogische Beeinflussung setzt ein. Die natürlichen

Anlagen des Geistes und des Körpers sind so weit entwickelt, daß der Zögling die Anforderungen, die mit jeder körperlichen und geistigen Übung verbunden sind, bejaht. So wird die Form aller pädagogischen Übung während dieser Periode dadurch bestimmt, daß sie versuchen muß, bei einem Minimum von angewandter Kraft und benötigter Zeit zu der erreichbaren Fertigkeit zu führen. Voraussetzung für dieses Ziel ist eine sinnvolle Zeiteinteilung und eine sorgfältige Anordnung der Übung oder der einzelnen Übungsabschnitte und -vorgänge, deren Zweckmäßigkeit jederzeit dem Zögling offenbar sein muß. Die Wiederholungen sind nicht gebunden an die durch die natürliche Anlage bedingte Eigenart des einzelnen Jugendlichen. Sie müssen in denjenigen Zeitabständen angestellt werden, daß sie eigentliche Übungsmomente werden können. Das Kind wiederholt ein Spiel oder eine Tätigkeit aus reiner Freude an seinem Tun. Der Zögling wiederholt diesen oder jenen Lernvorgang, damit er den Gegenstand beherrschen lerne. Die Wiederholungen, die der Zögling anstellt, sind Vorgänge und Tätigkeitsweisen, die in bestimmter Reihenfolge und während einer vorgeschriebenen Zeitdauer verlaufen. Sie sind nicht gegenwartsbezogen; sie dienen einem zukünftigen Ziel, einem später auftretenden Ernstfall.

Charakteristisch für Schl. ist die in allen Vorlesungen wiederkehrende Forderung, daß die Übung die körperlichen und geistigen Fähigkeiten in gleicher Weise entwickeln muß. Pädagogische Übung im Schl.schen Sinne meint nicht nur die Ausbildung intellektueller Anlagen. Das Wesen der Schl.schen Übung ist dadurch gekennzeichnet, daß zu ihr auch die Bildung der Gesinnung, der religiösen und der sittlichen gehört. In welcher Weise die gesinnungsbildende und religiöse Übung sich im einzelnen gestalten muß, wird die Untersuchung zeigen. Wie die meisten Pädagogen die Übung der Gesinnung dem Bereich der systematischen oder streng-normativen Übungsformen entnommen und nur im übertragenen Sinne von Gesinnungs„übungen" geredet haben, so auch Schl. Während die auf Aneignung von Kenntnissen gerichtete und jederzeit bestimmbare Seite der pädagogischen Übung mit dem Ende der Schulzeit sich allmählich verliert, geht die „Übung" der Gesinnung und des Willens weiter. Ihr Wesen besteht darin, daß sie fortwährend geschieht als die die Persönlichkeit gestaltende Kraft. Als solche ist sie selbstverständlich nicht an allgemeingültige Regeln zu binden; sie verläuft so, wie das wirkliche Leben verläuft. Die Übung der Gesinnung ist für Schl. nichts anderes als das Wirksamwerden, das Ausüben — so könnten wir am besten sagen — der Gesinnung in den konkreten, je

und dann an das Subjekt herantretenden Aufgaben des Lebens. Der Schl.sche Begriff der Gesinnung ist identisch mit jenen beiden von der Antike geprägten Begriffen: habitus und hexis. Die „Christliche Sitte' verwendet auch den Ausdruck habitus für die religiöse Haltung[3]). So können wir sagen, Gesinnung ist nach Schl.schem Verständnis ein habitus im Fühlen und Wollen, eine innere Willens- und Gefühlshaltung. Im Mitgefühl hat jede soziale Gesinnung ihre Wurzel. Das Mitgefühl, die innere Einstellung, kann gestärkt und gebildet werden, wenn der Erzieher dem Zögling die Gelegenheit dazu gibt. Freilich direkt und exakt kontrollierbar kann der Erzieher das Mitgefühl und die Gesinnung nicht beeinflussen. Nicht zu übersehen ist, daß die einzelnen Gesinnungsübungen durch nicht zu lange Zeitabstände voneinander getrennt sind. Regelmäßig, ohne jedoch einem starren Schematismus zu verfallen, muß der Erzieher mit seinen Zöglingen die durch diese oder jene Gelegenheit geforderten Verhaltungsweisen „üben". Die Übung der Gesinnung findet ihren Ausdruck in dem gemeinsamen Leben der Jugend in der Schule. Die Schule ist nicht nur Vermittlerin von Kenntnissen und Bildnerin der körperlichen und geistigen Fähigkeiten, sondern auch Vorbereiterin für das soziale und politische Leben. Wesentlich für die Übung der Gesinnung ist ferner, daß Schl. sie einordnet in den gesamten Bildungs- und Erziehungsprozeß. Sie steht im organischen Zusammenhang mit der religiösen und vernunftbildenden Übung.

Die mit der vorwiegend der Familie und der Kirche obliegenden religiösen Erziehung verbundene Übung ist ihrem Wesen nach identisch mit der Übung der Gesinnung. Sie vollzieht sich im Verkehr der Jugend mit ihren Eltern und den Geistlichen der Gemeinde. Die einzelnen Formen dieser Übung wird die Untersuchung selbst darstellen müssen. Subjekt und Objekt der religiösen Übung ist zunächst der Mensch selbst. In der Übung soll der Mensch zur Selbstbeherrschung gelangen. Darin ist also die religiöse Übung der gesinnungsbildenden gleich. Wichtiger aber ist für die religiöse Übung jenes zweite Moment, durch das Schl. sie auch aus der Reihe der einzelnen, asketischen Übungen der katholischen Kirche heraushob: die Darstellung. Die religiöse Übung, wie Schl. sie in der „Christlichen Sitte" und der „Praktischen Theologie" gezeigt und gefordert hat, ist in ihrer vollendeten Form Ausdruck der Frömmigkeit.

---

3) I 12, 84.

Die Übung der letzten Erziehungsperiode, soweit diese unmittelbar ins berufliche Leben führt, ist überwiegend technische, d. h. auf die speziellen Fertigkeiten der einzelnen Berufe und Handwerke gerichtete Übung; soweit sie die Realschul- und Gymnasialbildung ausmacht, unterscheidet sich die Übung dieser Periode nicht grundsätzlich von der in der Volksschule bereits begonnenen.

Nach dieser kurzen Einführung in das Problem der Übung bei Schl. können wir uns nun der eingehenden Betrachtung der Übung der einzelnen Erziehungsperioden zuwenden.

I. KAPITEL.

Die Übung in der ersten Erziehungsperiode.

Erster Abschnitt:

Die Übung im ersten Kindesalter.

Die früheste Kindheit, „die Kindheit im eigentlichen Sinne des Wortes“ [1]) umfaßt die Zeit von der Geburt bis zu dem Augenblick der „Setzung des Ichs“ [2], des beginnenden Auftretens des Selbstbewußtseins, „der Aneignung der Sprache“ [3]). Wir haben es also zu tun mit einer Zeit, in der noch nicht die bewußten, geordneten und ausgerichteten Kräfte der Vernunft und des Willens wirksam sind. In welchem Umfange unter diesen Voraussetzungen von Übung geredet werden kann, ist deutlich.

„Es ist das Charakteristische dieser Periode, daß sich die absichtlichen pädagogischen Tätigkeiten bloß dem freien Leben anschließen, der freien Einwirkung der Familie; also wird auch der eigentliche bestimmte Unterricht, der sich nach den verschiedenen Gegenständen in verschiedene Zweige teilt, ausgeschlossen, denn dieser verlangt Ordnung, und Ordnung eine bestimmte Einteilung der Zeit, einen geregelten Gang. Dies soll nicht dominieren in der ersten Periode. Es ist demnach auch hier eine so bestimmte Unterscheidung zwischen den mehr unwillkürlichen und den mehr absichtlichen Einwirkungen gar nicht zu machen, . . . (es) entwickeln sich allmählich die absichtlichen Tätigkeiten aus den unwillkürlichen. — Es ist alles aus dem Hauptgesichtspunkt zu betrachten, daß das Zusammenleben mit den Kindern ein Leben-helfen sein soll, ein unterstützendes, entwickelndes Zusammenleben, aus dem sich erst die Prämissen zu einer bestimmten Organisation absichtlicher Tätigkeit ent-

1) III 9, 355. 2) III 9, 280.
3) Vorl. 1813/14, 30. Std.; III 9, 640.

wickeln müssen“ [4]). Mit diesen Sätzen ist jede Möglichkeit, von bewußter, planvoller Übung in der ersten Periode zu reden, aufgehoben. Ordnung, Einteilung der Zeit, geregelter Gang, die charakteristischen Merkmale für das Wesen eigentlicher Übung, sollen in dieser Periode nicht vorkommen. Die Bewegungen des Kindes, die unwillkürlich und triebbestimmt sind, sollen nicht geleitet und gewandelt werden. Die ursprüngliche Naturanlage soll ohne zielsetzende Einwirkung bleiben; nur einen unterstützenden und hemmenden Einfluß soll die Erziehung ausüben. „Das große Problem der Erziehung ... beruht auf dem Bestreben, (den) natürlichen Tätigkeitstrieb (sc. des Kindes) frei walten zu lassen, statt ihn unterdrücken und beherrschen zu wollen“ [5]). „Die Gesetze des Lebens sind in (dem Kinde) enthalten, aber es kann sie uns nur offenbaren, wenn wir ihm Entwicklungsfreiheit lassen. Wir können nichts . . . anderes tun, als ihm die Mittel darbieten, die es zu dieser Entwicklungsfreiheit führen“ [6]). Dieser Satz der Frau Montessori drückt die Anschauung Schl.s aus. Wenn Schl. nun doch an einigen Stellen [7]) von Übung redet, so muß dazu bemerkt werden, daß dort der Ausdruck Übung nicht so scharf umrissen ist, um aus ihm Wesen und Bedeutung der Übung herleiten zu können. In den späteren Perioden der Erziehung ist das anders. Dort finden wir exakte Formulierungen des Übungsbegriffes. Im Anfang der ersten Periode sind es nur zwei Gebiete, in denen gewisse Erscheinungsformen der Übung, weniger die Übung selbst, anschaulich werden, diese beiden Gebiete, bestimmt durch die bei Schl. immer wiederkehrenden Begriffe aus der Anthropologie: „Spontaneität“ und „Rezeptivität“ [8]), umfassen einerseits „die freien Bewegungen der Hände“ und die „willkürliche Bewegung“, wie sie erforderlich ist für die „beliebige Ortsveränderung“ [9]), also die rein körperliche Seite der Spontaneität, andererseits die „Entwicklung der Sinne“ [10]), des Gesichts und des Gehörs, also die rezeptive Tätigkeit.

1.) Das Gebiet der Spontaneität.

Das Kind bewegt die Hände nicht, um sie zu üben. Die Bewegungen erfolgen nicht mit der Absicht zur Vervollkommnung; sie sind notwendige und natürliche Äußerung der von

---

4) III 9, 260 f.; vgl. auch Vorl. 1813/14, 30. Std.; III, 9, 640.
5) Montessori, Mein Handbuch, S. 19.
6) Montessori, Die Selbsterziehung des Kindes, S. 8.
7) III 9, 291; 294. 8) III 5, 388; III 6, 43! 75; III 6, Beil. A. 409.
9) III 9, 274. 10) III 9, 288 f.

innen nach außen drängenden und wirksam-werden-wollenden Kräfte. Es fehlen den Bewegungen Regel und Ziel, darum kommt ihnen Übungscharakter nicht zu. Ohne Zweifel werden die Bewegungen durch die Wiederholungen sicherer und freier, aber wieweit diese Tatsache durch die Übung bedingt ist und nicht einfach Folge der organischen Entwicklung, sei dahingestellt. Das Kind muß die Hände bewegen, es kann nicht untätig sein, die Anlagen treiben es dazu. Das Kind bedarf nicht einer von außen her ergehenden Aufforderung zum Tätigsein. Mit diesem Tätigsein mögen Wirkungsformen und Ergebnisse der Übung verbunden sein, das berechtigt aber nicht, von Übung zu sprechen. Übung im eigentlichen Sinne des Wortes ist immer gebunden an eine Übungsintention, einen Übungswillen, mit den Worten Schl.s, an das Bewußtsein, an die Vernunft. Etwas weiter führt uns die andere Seite der spontanen Tätigkeit: die beliebige Ortsveränderung. Zu den ursprünglich vital bedingten Bewegungen und Lebensäußerungen des Kindes erscheint hier erstmalig ein für das Wesen der Übung charakteristisches Merkmal: die Absicht, die Richtung auf ein bestimmtes, in das Bewußtsein des Kindes getretenes Ziel. „Es liegt darin (sc. in der Ortsveränderung) teils die reine Freiheitsäußerung, teils die Absicht (V), sich zu anderen Gegenständen hin zu bewegen“ [11]). Zu den Bewegungen der Hände sind die Bewegungen der Beine hinzugekommen. Das Kind beginnt, sich der Umwelt zu bemächtigen. Das geschieht anfangs durch das Kriechen, eine Vorstufe des Gehens. Es ist ein „natürliches Streben“ [12]), daß das Kind treibt, seine Übungen zu wiederholen, seine Kräfte zu versuchen und zu bilden bis zu dem Augenblick, da es gehen kann. Diese Zeit ist erfüllt von Lustgefühlen, in denen das Kind die Freude erlebt an seinen Fortschritten. „Man kann die Entwicklung des Systems der willkürlichen Bewegungen beschleunigen und vervollkommnen oder auch aus Verzicht zurückhalten“ [13]). „Es darf nur der Zusammenhang der Bewegung mit dem ersten natürlichen (V) Impuls“ nicht verlorengehen. „Das beste ist dies, daß man die Kinder sich selbst frei bewegen läßt“ [14]). Es muß beides während dieser Zeit zum Ausdruck kommen können: die natürliche Äußerung der Freiheit und die zweckbestimmte zielsetzende Absicht. Niemals dürfen „Beschleunigung und Behütung auf eine widernatürliche Weise gepaart“ [15]) sein, wie es der Fall ist, wenn Kinder in den „sogenannten Laufbänken“ [16]) das Laufen lernen sollen. Zwar versucht man, durch diese Laufbänke „die Kinder in eine solche

11) III 9, 274. 12) III 9, 274.
13) Vorl. 1813/14, 31. Std. III 9, 642. 14) III 9, 275.
15) Vorl. 1813/14, 31. Std. III 9, 643. 16) III 9, 275.

Lage zu bringen, daß ihnen jede andere Bewegung als das Gehen unmöglich ist“ [17]), aber auf diese Weise „entsteht keine Sicherheit (V), keine wahre Tüchtigkeit“ [18]). Die Bedeutung, die Schl. also den Laufbänken beimißt, ist — wenn nicht völlig negativ — so doch nur sehr gering. Am liebsten wüßte er sie ganz abgeschafft. An ihre Stelle mag die natürliche Form des Laufenlernens treten. Hören wir, welchen Vorschlag er dazu macht: „Wenn das Kind anfängt, sich frei zu bewegen, zu kriechen: so reize die Mutter . . . dasselbe rein spielend (V), sich nach bestimmten Gegenständen hin zu bewegen, auch so, daß sie sich selbst zum Gegenstand“ [19]) macht.

Auf ein wichtiges Gebiet, das bei der Behandlung des Problems hinsichtlich der religiösen Übung in der Erziehung noch einer eingehenden Untersuchung bedarf, sei hier schon aufmerksam gemacht. Es gehört mit in diese Periode und darf nicht gänzlich außer Acht gelassen werden. Es ist das „mehr Geistige auf Seiten der Spontaneität“ [20]). „Alles, was man hier anführen kann, geht aus dem ursprünglichen Verhältnis der Mutter zu dem Kinde“ [21]) hervor. Eine scharfe Trennung zwischen Geistigem und Leiblichem hat in dieser Periode noch nicht statt, „es sind die Blicke und Mienen der Mutter, sie erwecken das schlummernde Bewußtsein; hier haben wir den reinen Erfolg der Wechselwirkung, in der nichts Absichtliches liegt; von Seiten der Mutter die natürlichste Äußerung, von Seiten des Kindes die natürlichste Erwiderung“ [22]). Es kann hier also noch nicht der Ort sein und der Versuch gemacht werden, „eine absichtliche pädagogische Tätigkeit an dies rein natürliche Verhältnis anzuknüpfen“ [23]).

Als für die pädagogische Übung wichtiges Moment, aber auch noch zu der geistigen Seite der Spontaneität gehörig, ist als weitere, wesentliche Erscheinung dieser Periode die Entwicklung des Gedächtnisses zu nennen, d. h. die Fähigkeit zur Anlehnung „des gegenwärtigen Momentes an den vorangegangenen analogen“ [24]). Diese Entwicklung verläuft den biologischen Anlagen gemäß; zu ihrer Entwicklung oder Förderung „kann man rein technische Mittel nicht anwenden, sondern muß dies dem natürlichen Gang überlassen“ [25]).

Bevor wir zu den einzelnen Tätigkeitsformen, soweit sie auf der Seite der Rezeptivität liegen, übergehen, fragen

17) III 9, 275. 18) III 9, 643. 19) III 9, 275.
20) III 9, 278. 21) III 9, 278. 22) III 9, 279.
23) III 9, 279. 24) III 9, 279. 25) III 9, 280.

wir, warum überhaupt die in der Spontaneität begründeten körperlichen und geistigen Bewegungen des Kindes zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurden, wenn in der Behandlung dieses Gebietes bei Schl. von Übung ausdrücklich nicht die Rede ist. Eine Antwort auf diese Frage wurde zum Teil schon in der Darstellung selbst gegeben. Ergänzend sei zur weiteren Begründung noch das Folgende hinzugefügt: obgleich in der Tat an keiner Stelle in der „Pädagogik" Schl.s von Übung während des ersten Abschnittes der ersten Periode ausdrücklich geredet wird, so geschieht es doch implizite. Denken wir nur an die Stelle, an der Schl. spricht von den Laufbänken, die zwar dazu dienen, „Kinder in eine solche Lage zu bringen, daß ihnen jede andere Bewegung (V) als das Gehen unmöglich ist", aber doch nicht zu einer „Sicherheit" und „wahren Tüchtigkeit" im Gehen führen. Auf beiden Aussagen liegt der Ton. In ihnen ist Wesen und Bedeutung der Übung — der körperlichen und geistigen — eingeschlossen. Das Wesen der Übung besteht darin, daß sie allmählich in ihrem Verlauf alle Bewegungen überwindet und ausschaltet, die nicht zu der erstrebten Bewegung oder Bewegungsreihe gehören, die nur Nebenbewegungen sind und als solche die Zeit der Übung und den Weg zur Vervollkommnung verlängern. Bedeutung der Übung ist es, daß sie zur „Sicherheit", zur Fertigkeit, einem Zustand umfassenden und jederzeitigen Könnens, verhilft. Wenn Schl. von „Sicherheit" redet, so ist damit das Ergebnis eines Vorganges gemeint, der zwar der Übung nicht völlig wesensgleich, aber doch seinem äußeren Verlauf nach ein ihr analoger Vorgang ist. In jedem Fall wird durch Wiederholung einer bestimmten Bewegung oder Handlung eine Sicherheit, eine Fertigkeit erreicht; nur daß hier die Wiederholung triebhaft bedingt ist, während sie dort aus einer einsichtigen Zustimmung und Intention des Willens erwächst. Die Tatsache, daß Schl. in die Darstellung der ersten Periode noch nicht den Begriff der Übung einführt, zeigt deutlich, von welchen Voraussetzungen Wesen und Bedeutung der Übung bei Schl. abhängig sind. Seinem Verständnis und seiner Auffassung von der Übung folgend, kann und darf Schl. nicht von Übung in der frühesten Kindheit reden, mögen auch in ihr übungsähnliche Vorgänge bereits beobachtet werden. Die aus der Spontaneität hervorgehenden körperlichen Bewegungen des Kindes sind nur auf natürliche Weise zu unterstützen. Die Mutter kann im Spiel das Kind zum Gehen locken. Die Laufbänke hemmen nur die Fortschritte der ersten Gehversuche; sie nehmen dem Kinde auch die Freude an seinem Gelingen. Für die Entwicklung des Gedächtnisses, der geistigen Seite der

Spontaneität kommen „rein technische Mittel" nicht in Frage. Das Gedächtnis soll sich entwickeln und bilden an den konkreten Dingen und Geschehen des Lebens, die das Kind erfassen und in seinem erwachenden Bewußtsein auch erleben kann. Die Erziehung darf nicht willkürlich das Gedächtnis schulen und üben wollen; sie wird sonst die natürliche Entwicklung dieser äußerst wichtigen Funktion stören. Die Frage nach der Übung des Gedächtnisses wird uns im weiteren Umfange in der zweiten Periode noch beschäftigen müssen. Es sollte an dieser Stelle nur angedeutet werden, daß für Schl. dieses Problem schon in der frühesten Erziehung des Kindes gegeben ist.

Wir kommen zur rezeptiven Tätigkeit, zu der Bildung des Gesichtes und des Gehörs, der beiden wichtigsten Sinne, die der „Vermittlung" alles Mathematischen, d. h. aller Auffassung der Außenwelt als Quantum"; und der „Vermittlung" alles Logischen, d. h. aller Auffassung der inneren Welt . . ." [26]) dienen.

2.) Das Gebiet der Rezeptivität.

Die Entwicklung der Sinne, die den natürlichen Anlagen gemäß verläuft „geht von selbst vor sich" [27]). Aber wo die Erziehung dieser Entwicklung völlig freien Lauf läßt, da ist ihr „pädagogische Trägheit" [28]) vorzuwerfen. Mangelhafte Ausbildung der Sinne, die sich im Leben bemerkbar macht, rührt zum großen Teil von diesem Fehler in der Erziehung her. Darum ist „eine Einwirkung natürlich und sittlich postuliert" [29]).

Charakteristisch für die Erziehungslehre Schl.s ist die Frage, mit der die Ausführungen über die Sinnesbildung eingeleitet werden: „Wie hat man . . . die Entwicklung der Sinne zu behandeln?" [30]). Es ist also nicht eine ins Einzel gehende und alle Gesichtspunkte berücksichtigende Anweisung zu erwarten, wie etwa in der Praxis Gesicht und Gehör geübt und geschult werden können. Schl.s Anliegen ist ein anderes; er will grundsätzlich das Problem behandeln und lösen. Der Erzieher soll dann selbständig aus diesen grundsätzlichen Erwägungen die für die Praxis wichtigen Richtlinien gewinnen. In gewisser Beziehung ist die gleiche Aufgabe auch uns gestellt. Von der Darstellung und Beurteilung der pädagogischen Gedanken Schl.s müssen wir zur Beantwortung der Frage nach dem Wesen und der Bedeutung der Übung gelangen.

Was sagt Schl. nun grundsätzlich zu der Entwicklung der Sinne? Er unterscheidet an ihnen zwei Seiten; eine mathe-

26) III 9, 289.
27) Vorl. 1813/14, 33. Std. III 9, 646.
28) III 9, 290.
29) III 9, 290; vgl. Vorl. 1813/14, 33. Std. III 9, 646.
30) III 9, 290.

matische oder mechanische und eine artistische[31]). „Die Sinne sind von ihrer mathematischen Seite Gemeingut (V), . . . von ihrer künstlerischen sind sie Talente (V)“[32]). Alle äußeren und willkürlichen Einwirkungen auf die Sinne müssen sich nach der Zugehörigkeit der Sinne zu der einen oder der anderen Seite richten. Die Eigenschaft der Sinne bestimmt auch Ziel und Grenze der Einwirkung. Das Talent, die artistische Seite des Gesichtes und des Gehörs, „der Sinn für die Differenz in Beziehung auf alles, was Wohlgestalt (V) betrifft“[33]), ist nur wenig zu beeinflussen und zu verändern. Das Talent bedarf zwar zu seiner Darstellung einer bestimmten technischen Fertigkeit, zu der es durch Übung gelangt; aber entscheidend ist für das Talent die „innere Produktivität“[34]), das Hören — besser das Lauschen — und Schauen des Genius, des Komponisten und des Bildhauers, des schöpferischen Menschen. Anders ist es bei der Entwicklung der Sinne, soweit sie zu der mathematisch-mechanischen Seite gehören und „absolutes Gemeingut“[35]) sind. Hier „sollten es eigentlich alle (V) Menschen gleich weit bringen, weil hier nichts von dem spezifisch Individuellen, was man Talent nennt, hinzukommt; denn es liegt im Gebiete des Mechanismus; durch stufenweise Applikation und mechanische Operation kann es erworben werden“[36]).

Voraussetzung ist selbstverständlich auch hier für die Entwicklung und Einwirkung die natürliche Anlage. Wo das Organ des Gehörs und des Gesichtes fehlt, da ist eben alle Vervollkommnung ausgeschlossen. Die pädagogische Tätigkeit, die sich auf die Entwicklung der Sinne richtet, wird also „diese beiden Seiten der Sinne zu unterscheiden haben“[37]). „Es kommt . . . bei der Entwicklung der Sinne auf zweierlei an, auf den Unterschied der verschiedenen Eindrücke und auf den Unterschied des Maßes“[38]). Das eine ist abhängig von dem aufnehmenden Subjekt und findet erst seinen Ausdruck und seine Darstellung in der Sprache. Das andere ist die dem Subjekt sich darbietende, objektive Welt der Erscheinungen und Gegenstände. Auf diesen Teil der Sinnestätigkeit, den rein rezeptiven, wird die Erziehung sich beschränken müssen in dem ersten Abschnitt, in dem sie noch nicht mit der Sprache rechnen kann. Die Erziehung muß also versuchen, die mechanische Seite der Sinne zu entwickeln. Das Gesicht ist zu vervollkommnen in der „Schätzung der Größe und Entfernung“[39]), d. h. in der Auf-

31) Vgl. III 9, 291. 32) III 9, 647. 33) III 9, 291.
34) III 9, 647. 35) III 9, 291.
36) III 9, 291. Vgl. Kern, Geh' an die Arbeit! S. 60.
37) III 9, 291. 38) III 9, 293. 39) III 9, 291.

fassung objektiv gegebener Verhältnisse und Einheiten. Das Gehör ist zu bilden und anzuleiten zu der richtigen „Abschätzung der Differenz der Töne in Beziehung auf Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche“ [40]), d. h. auch auf objektive, eindeutig festliegende Größen der Akustik.

In der Entwicklung des Gesichtes gibt es „verschiedene Grade der Fertigkeit, nicht gerade, daß einer weiter sieht als der andere, was nicht immer natürliche Anlage ist, oft bloß Folge der Übung (V), sondern in Beziehung auf das Augenmaß“ [41]).

Wir nehmen gleich die andere Stelle hinzu, in der Schl. im Blick auf die Entwicklung des Gehörs ausdrücklich von Übung spricht: „Wenn Kindern im Takt und Rhythmus vorgesungen wird, so wird dadurch der Sinn des Gehörs geübt“ [42]). „Daher ist es ein sehr richtiger Instinkt, daß man den Kindern in dieser Zeit viel vorsingt“ [43]). „Durch das Gehör bildet sich ferner der Takt, das allgemeine Medium der Ordnung und des Maßes. Unbewußt muß er jetzt schon wirken; man muß ihn bei allen Gehörübungen (V) hervorheben“ [44]).

Bei der Beurteilung des Wesens und der Bedeutung der Übung darf nicht übersehen werden, daß es sich in den zitierten Stellen um Übung im frühesten Kindesalter handelt. Die Übung in dieser Zeit wird sich ihrem Wesen und ihrer Bedeutung nach notwendig von der Übung der späteren Zeit unterscheiden müssen. Das Gehör wird geübt dadurch, daß die Mutter dem Kinde vorsingt. Die Mutter aber singt nicht — z. B. das Wiegenlied — mit der Absicht, das Gehör des Kindes zu üben. Und das Kind vernimmt nicht die Stimme der Mutter, um ein gutes Gehör zu bekommen. Weder auf Seiten des Kindes noch auf Seiten der Mutter geschieht etwas aus einer bestimmten Absicht. Das Kind ist dazu noch nicht fähig. Die Mutter singt, weil die natürliche Liebe, nicht eine pädagogische Erwägung sie dazu treibt. Sicherlich wird die Entwicklung des Gehörs eines Kindes schneller fortschreiten, wenn das Gehör angeregt wird, als wenn es untätig, sich selbst überlassen bleibt. Dasselbe gilt für die Entwicklung des Gesichtes. Wo eine Fähigkeit, eine Anlage nicht gebraucht wird, da muß sie zurückbleiben und schließlich verkümmern. Wo aber die Mutter oder die Umgebung wahrhaft mit dem Kinde lebt, da entwickeln sich die Sinne auf natürliche Weise. Im Lied, im Spiel wird das Gehör und das Gesicht geübt.

Welches ist nun das Wesen der Übung der Sinnestätigkeit? Die Übung des Gesichtes nach der mathematischen Seite

40) III 9, 291. 41) III 9, 291. 42) III 9, 294.
43) III 9, 293. 44) Vorl. 1813/14, 33. Std. III 9, 647.

ist gekennzeichnet durch „stufenweise Applikation und mechanische Operation". Das Wesen der Übung ist bestimmt durch die natürliche Entwicklung des Kindes. Die Entwicklung schreitet stetig fort, darum muß auch die Übung stetig, stufenweise verlaufen. Sie darf nicht sprunghaft sein. Die Übung erfolgt durch eine „mechanische Operation". Es besteht die Gefahr, Schl. an dieser Stelle falsch zu verstehen. Und das geschieht, wenn in den Schl.schen Begriff der mechanischen Operation die Vorstellung hineingebracht wird, die sich nach heutigem Sprachgebrauch mit dem Begriff des Mechanischen verbindet. Nach unserem Sprachempfinden liegt in der Bezeichnung „mechanisch" etwas Erstarrtes, Schematisches, Totes. Auch Schl. kannte den Begriff in dieser Bedeutung, und er hat stets gekämpft dagegen, daß die Übung oder der Unterricht mechanisiert würde. Er kann also nicht reden von mechanischer Operation und damit jenes negative Moment des Begriffes verbinden. Durch mechanische Operation, d. h. einen der Mechanik entnommenen Vorgang soll die mechanische, d. h. die auf die Mechanik gerichtete Seite des Gesichtes geübt werden, die in der richtigen „Schätzung der Größe und Entfernung" besteht. Es ist deutlich, was gemeint ist: Übung des Auges erfolgt durch Bewegung der Gegenstände und Veränderung ihrer Entfernungen untereinander. Die „mechanische Operation" liegt also außerhalb des übenden Sinnes; so bleibt das Wesen der Übung unbeeinflußt. Die Übung selbst wird nicht mechanisch.

Die Bedeutung der Übung beider Sinne liegt in dem Ziel, das sie in diesem Abschnitt erreichen soll: die Auffassung „des Unterschiedes des Maßes", des optischen und des akustischen. Die Übung soll die mit der Anlage gegebenen und der Entwicklung fähigen Funktionen und Organe zu ihrer Vollkommenheit führen. Das Auge, das Ohr sollen auf den geringsten Reiz reagieren [45]).

Der Vollständigkeit wegen sei noch der Sinn genannt, der bei Montessori [46]) eine bedeutende Rolle spielt, der aber bei Schl. nur kurz erwähnt wird: der Tastsinn. Schl. sagt: „Mit dem Tastsinn hat es eine eigentümliche Bewandtnis. Der Tastsinn ist . . . von einem bedeutenden Wahrnehmungsgehalt und kommt den Operationen des Gesichts und Gehörs auf mannigfache Weise zur Hilfe. — Das Bewußtsein von der Entfernung und Größe der Gegenstände bekommt das Kind durch den Tastsinn, durch das Greifen nach den Gegenständen und durch die Zeit, welche vergeht, ehe es auf diesem Wege den Gegenstand

45) Vgl. Gutzmann, Über Gewöhnung und Gewohnheit, . . . S. 150.
46) Montessori, Mein Handbuch, S. 42.

erreicht“ [47]). Der Tastsinn ist nach Schl.s Auffassung identisch mit dem Gesichtssinn, denn beide Sinne sind auf dasselbe gerichtet, auf „Entfernung und Größe der Gegenstände“. Darum ist verständlich, daß „dieser Sinn eine untergeordnete Stelle“ [48]) einnimmt. Er gehört mit dem Gesichtssinn zusammen; für ihn gilt in gleicher Weise, was vom Gesichtssinn gesagt ist. Mit der Übung des einen Sinnes ist die Übung des anderen verbunden [49]).

Wir stehen am Ende des ersten Abschnittes der ersten Periode, deren Zweck „Übung der Sinnestätigkeit und Aneignung der Sprache“ (V) [50]) ist. Wir wenden uns dem zweiten Abschnitt der ersten Periode zu, der „Aneignung der Sprache“ im Vorschulalter des Kindes [51]).

Zweiter Abschnitt:

Die Übung während der beginnenden Sprachtätigkeit des Kindes bis zum Eintritt in die Schule.

1.) Die Übung in der Sprache.

1808 schreibt Schl. an Henriette: „Grüße mir nun die Kinder recht und mache, daß Henriette ordentlich (V) sprechen lernt. Mache ihr jeden Bonbon zur Übung“ [52]). Dieser Wunsch Schl.s bestimmt Wesen und Bedeutung der Übung. Die Übung in der Sprache ist aufs engste verbunden mit dem Leben. Sie ist eingebettet in den Umgang der Mutter mit dem Kinde; für das Kind noch unbewußt, für die Mutter bewußt. Die Übung soll das Kind zu der ihm erreichbaren Fertigkeit in der Sprache führen. Dabei fällt der Mutter die wichtigste Aufgabe zu. „Wir haben gefunden, daß sich an das pantomimische Spiel zwischen Mutter und Kind . . . das erste Sprachspiel anschließen muß: es ist also auch der Mutter (V) Beruf, dies fortzusetzen; und sie darf es sich nicht nehmen lassen, sich mit dem Kinde zu

47) III 9, 289 f. 48) III 9, 290.

49) Zur Frage der Sinnesübung vgl. den Vortrag Gutzmanns „Die Übung der Sinne“. G. bietet eine knappe Zusammenstellung wichtiger Beiträge zu unserer Frage aus der Geschichte der Pädagogik. Merkwürdigerweise fehlt Schl. unter den erwähnten Pädagogen (Comenius, Rousseau, Guts Muths usw). Das ist zweifellos eine Lücke in diesem Teil seiner Darstellung. Hervorzuheben ist, daß G. auf das „Verhältnis der Reize zur Übung der Sinne“ (S. 346) hinweist.

50) III 9, 419.

51) „Der Punkt, welcher die beiden Abschnitte der ersten Periode trennt, ist die Aneignung der Sprache“. III 9, 304.

52) M I, 263.

unterhalten, sobald die Periode der Sprachentwicklung beginnt. — Die Wichtigkeit dieser Sprachübungen (V), die sich an die Unterhaltung mit der Umgebung anknüpfen, leuchtet wohl noch mehr ein, wenn wir bedenken, daß hier für die Kinder, indem sie dann überwiegend in dem Zustand der Ruhe sind, die Quelle der Entwicklung des Individuellen sich öffnet“ [53]). „Sprachreichtum müssen die Kinder erhalten durch häufiges Sprechen mit ihnen“ [54]). „Dem Kinde müssen in der Zeit der Übung in der Sprachfertigkeit die verschiedenen Fälle des Unrichtigen . . . angegeben werden; der möglichen Gefahr, daß durch häufiges Hören des Unrichtigen eine schlechte Gewohnheit sich bildet, tritt von selbst die Gewöhnung an das Richtige entgegen“ [55]). In der Aneignung der Sprache, soweit sie sich auf die durch Regeln festgelegten Elemente der Sprache beschränkt, handelt es sich um einen charakteristischen Vorgang der Übung. Es bedarf nur einer bestimmten Fertigkeit in der Anwendung der Regeln, die in der Wiederholung erworben werden kann. „Alles Unrichtige gehört mehr oder weniger in das Gebiet der Übung; Übung und Wiederholung ist zu seiner Aneignung erforderlich; es läßt sich also auch durch Übung wieder hinwegschaffen“ [56]). Wie soll nun die Mutter, die Umgebung sich verhalten gegenüber dem Sprechen der Kinder? Auf diese Frage gibt Schl. eine treffliche Antwort, die auch zugleich das Wesen der Übung beleuchtet. Schl. trennt zwischen den beiden Zwecken, die in jedem Sprechen unterschieden werden können. „Die Kinder sprechen wie alle Menschen, um zu sprechen, oder um gewisse Zwecke zu erreichen. Sprechen sie, um zu sprechen, so sollen sie dann auch sprechen lernen und in diesem Fall kann man korrigieren und lasse ihnen nie einen Fehler durchgehen. Sprechen sie aber, um etwas zu erlangen: so ist die Sprache nur Mittel und tritt in den Hintergrund; sie wollen durch ihr Sprechen die Aufmerksamkeit der Erziehenden auf das lenken, was ihr Verlangen ist“ [57]). Wichtig für unsere Untersuchung ist nur die Art des Sprechens, die gleichsam Übung ist zur späteren Beherrschung der Sprache. Die Sprachübungen sind ihrem Wesen nach noch ganz Sprachspiel. Sie dürfen nicht den Charakter der strengen Übung haben, sie dürfen nicht an bestimmte Zeiten und feste Ordnungen und Regeln gebunden sein. Im Spiele, der freien ungebundenen Tätigkeit soll das Kind die Sprache, vor allem die Sprache der Mutter aufnehmen. Die Übung besteht also darin, daß das Kind die Worte von der Mutter hört, immer

53) III 9, 307.
54) Vorl. 1813/14, 38. Std.; III 9, 656.
55) Vorl. 1820/21, III 9, 601.
56) III 9, 113 f.
57) III 9, 306; vgl. auch III 9, 335.

wieder hört. Auf diese, rein rezeptive Weise erwirbt das Kind seinen ersten Wortschatz; „ohne irgendein Auswendiglernen muttersprachlicher Vokabeln, ohne die geringste Kenntnis irgendwelcher grammatischer oder syntaktischer Regeln“ [58]). Gleichzeitig mit den Sprachübungen findet die ‚Entwicklung des Individuellen“ statt, erwachen die jedes Individuum auszeichnenden und bestimmenden Funktionen und Fähigkeiten: Denken, Wollen und Fühlen. Auf das Gebiet der Sprache angewandt, heißt das, daß das Kind fortschreitet zu einer mehr aktiven Auffassung der Sprache, daß es selbständig „im Produzieren der artikulierten Sprache“ [59]) tätig wird. Mit der Bildung der Sprache wird auch die Vorstellung, „die Wahrnehmung des Kindes erst recht objektiviert“ [60]). Durch die Sprache wird die Wahrnehmung geläutert, herausgelöst aus der Fülle der anfangs vom Kinde wahl- und planlos aufgenommenen Eindrücke; und durch die Sprache gelangt die Wahrnehmung schließlich zur Mitteilung. Dem eigentlichen Sprechen geht aber „das innere Sprechen“ (V), als eine besondere Form der Übung im Sprechen voraus. Sie ist „gleichsam die Erlaubnis zum äußeren (Sprechen), und das Wollen des letzteren ist mit dem ersten zugleich gesetzt“ [61]). Schl. unterscheidet bereits zwei Momente in der Aneignung der Sprache: das innere und das äußere Moment. Auf diese „Formen der sprachlichen Betätigung“ weist auch B. Kern hin [62]). Die von Kern eingeführten Begriffe der „impressiven und expressiven Sprachfunktion“ sind in ihrer Bedeutung mit den Schl.schen Bezeichnungen identisch. Auch Kerns Auffassung von der Priorität der impressiven Sprachfunktion deckt sich mit der Schl.s [63]). Freilich wird nur da Fertigkeit in der Sprache erworben, wo zu der inneren Übung die äußere tritt. Diese Notwendigkeit wird noch deutlicher werden in der Darstellung des sprachlichen Unterrichtes der Schule, sonderlich des Gymnasiums.

In der Vorlesung von 1813/14 macht Schl. noch eine wichtige Aussage über die Mittel der Sprachübungen. Neben dem Umgang der Erwachsenen mit den Kindern, den Schl. dort am geeignetsten in der Form der Erzählung verwirklicht sieht, steht das Bild. „Bild und Erzählung in einem fortschreitenden zugleich durch Wiederholung das Gedächtnis übenden Zyklus (sind) das Vollkommenste“ [64]) in der Bildung der Sprache. Mit dem Bilde ist den Erziehern ein objektives — und für das Kindesalter auch dankbares — Mittel für die Sprachübungen gegeben. Kinder haben eine besondere Vorliebe für Bilder,

58) Kern, Geh' an die Arbeit! S. 121. 59) III 5, 237.
60) III 5, 237. 61) III 5, 237. 62) Kern, Geh' an die Arbeit! S. 121.
63) Kern, a. a. O., S. 121 f. 64) Vorl. 1813/14, 38. Std.; III 9, 656 f.

Bildern bringen sie das größte Interesse entgegen. Der Erzieher hat nichts Anderes zu tun, als dieses Interesse wach zu halten und daran seine Übungen anzuknüpfen. Das Bild bietet jederzeit die Möglichkeit zur Wiederholung bereits erreichter Ziele; und so wird durch das Bild nicht nur die Sprache geübt, sondern auch das Gedächtnis, jene in der zweiten Periode deutlicher hervortretende Funktion. Die Übung hat also eine doppelte Bedeutung. Selbstverständlich müssen die Bilder der dem Kinde bereits bekannten Welt entnommen sein. Mit dem Fortschreiten der Sprache und der Objektivierung der Wahrnehmungen mögen andere Gesichtspunkte die Wahl der Bilder bestimmen. Vielleicht, daß man dann an ihnen die Phantasie anregen, den Verstand schulen, die Aufmerksamkeit hervorrufen kann. Bild und Erzählung sollen vorkommen in einem „fortschreitenden Zyklus". Es sollen keine Sprünge in der Reihe der dem Kinde dargebotenen Bilder vorhanden sein. Damit ist wieder das Wesen der Übung, die ja von den Bildern ausgeht und fortschreitet, bestimmt: die Übung muß stetig sein, das Schwerere muß dem Leichteren folgen. Dieser Forderung wird die Übung ohne weiteres gerecht, wenn sie wirklich die für sie durch sorgfältige Überlegung bereitgestellten Mittel benutzt und beachtet.

Als Letztes, an das die Sprachübungen anknüpfen können, nennt Schl. in derselben Vorlesung noch „Gestalt, Zahl und Maß" [65]). Aber nur unter einer bestimmten Voraussetzung dürfen diese Größen herangezogen werden, nämlich „soweit, als man o h n e s t r e n g e Ü b u n g (V) kommt, ausgehend von der Namenerklärung der dahingehörigen Wörter und einem einfachen Schematismus der Zahl, wobei sie eigentlich als Gestalt gemerkt wird" [66]). Mit strenger Übung ist die Anwendung jener Größen im eigentlichen Unterricht gemeint. Von strenger Übung kann in der ersten Periode noch nicht die Rede sein; das ist in dem Satz Schl.s mit aller Deutlichkeit ausgesprochen. Schl. behält also den eigentlichen Begriff der Übung einer Zeit in der Erziehung vor, in der alle Voraussetzungen für die „strenge Übung" gegeben sind.

Im Laufe unserer Untersuchung sind wir schon verschiedentlich auf Stellen gestoßen, an denen der Begriff „Übung" angewandt wurde. Jenen Stellen waren nie eine exakte Definition oder eine Erklärung des Verständnisses vom Übungsbegriff vorausgeschickt oder angefügt. Der Schl.sche Begriff der Übung konnte nur ermittelt werden durch die jeweilige Darstellung des Wesens und der Bedeutung der Übung. Die bis-

65) III 9, 657. 66) III 9, 657.

herige Untersuchung gewann einen der ersten Periode charakteristischen Übungsbegriff, der aber den eigentlichen Begriff nicht völlig umschloß und — so konnte gefolgert werden — eine Erweiterung in den späteren Perioden erfahren würde. Erfreulicherweise findet diese Folgerung bereits an dieser Stelle eine teilweise Bestätigung. Wenn Schl. bereits in seiner ersten Pädagogikvorlesung von 1813/14 der Übung die ernste Übung gegenüberstellt, so liegt damit endgültig fest, daß sein Übungsbegriff nicht einheitlich und allgemeingültig — nota bene — für die verschiedenen Perioden in der Erziehung ist.

In der Psychologie erhebt Schl. Einspruch gegen „die gemeine, viel zu einseitige Vorstellung, daß den Kindern die Sprache eingeflößt wird, daß sie sie bloß durch Nachahmung (V) erlernen". Er unterscheidet auch hier wie in der Vorlesung von 1826 die beiden Arten und Momente des Sprechens, die hervorgehen einmal aus „einer ursprünglichen Produktivität, jenem zwecklosen, freien Spiel aus dem Reiz der in der Entwicklung befindlichen Sprachorgane", zum anderen aus dem „Bedürfnis des Festhaltens", des „Bezeichnenwollens". Dieses letzte Moment allein führt die Kinder zu der Bildung ihrer eigenen Sprache. Es ist bekannt, daß Kinder die Gegenstände mit ihren Worten bezeichnen. Diese, von den Kindern selbst gebildete Sprache würden die Kinder beibehalten, „wenn sie nicht von der bereits vorhandenen, sie umgebenden Sprache überwältigt würden. Dieses Überwältigtwerden geht aus dem natürlichen Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit hervor und ist etwas ganz anderes als bloße Nachahmung" (V) [67]). Die bloße Nachahmung kann also nicht eine wichtige Form der Übung sein. Wichtiger ist die selbständige Tätigkeit des Kindes in seiner natürlichen Produktivität. Ein Kind, dem die Aneignung der Sprache auf jene natürliche Weise verwehrt ist, kann sich nie in dem Zustand von Behaglichkeit finden, in dem ein anderes seine freien Übungen (V) vornimmt; und haben diese gefehlt, so ist es dann ohne Rat für den Augenblick des Bedürfnisses" [68]). Über den Zusammenhang, in dem diese Äußerung mit der Geringschätzung Schl.s von der Nachahmung steht, hinaus, interessiert uns noch der Begriff der

67) III 6, Beil. A., 445 f.; vgl. auch Gutzmanns Ablehnung der Nachahmung während des Spracherwerbs des Kindes. G. wendet sich besonders gegen den „Nachahmungszwang" (Gutzmann über Gewöhnung und Gewohnheit, . . . S. 152, 172). Weise, a. a. O., S. 97 f. bezeichnet die Lehrmethode Pestalozzis und Herbarts als einen „steinigen Weg der mechanisch-synthetischen Übung". W. sagt weiter: „Pestalozzi . . . lehrt die Mutter, ihren Kindern hundert und hundertmal ab, ab, ab, ad, ad, ad und andere sinnlose Silben vorzusprechen und nachsprechen zu lassen".

68) III 6, 446.

freien Übung. Dieser Begriff findet sich in dem Manuskript zur Psychologie des Jahres 1818. Er ist nichts Anderes als das Gegenteil zu dem Begriff der strengen Übung, den Schl. bereits 1813 einführte. Schl.s Auffassung von der Übung hat sich also in der Zeit von 1813—1818 nicht geändert.

Diese freie Übung in der ersten Periode „muß solange als möglich lebendige Übung, sowohl in Beziehung auf Zahl als Sprache, ohne die Zeichen zu Hilfe zu nehmen“ [69]), bleiben. „Die lebendige (V) Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten“ [70]). „Die Zeichen sind . . . erst aus einem bestimmten Bedürfnis entstanden; ja ich möchte sagen, sie sollten auch für dieses aufgespart bleiben, und auch in den öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern getrieben werden, solange als möglich“ [71]). Jene Forderung, die Schl. hier ausspricht, hören wir wieder in jüngster Zeit von erfahrenen Schulmännern. „Immer wieder neue Übung im Schweigen und Hören und Sprechen wird also noch lange hinaus die Zeit ausfüllen, die heute in den Schulen zu Schreiben und Lesen verwandt wird“ [72]). Lesen und Schreiben sind sinnlose Beginnen, wenn ihnen nicht das Sprechen vorausgegangen ist. Für Schl. ist es kein „wesentlicher Vorzug, wenn die Kinder zeitig lesen lernen. — Lesen können fast alle, auch schreiben, aber sprechen wenige“ [73]). Hören wir noch die Klage, die Schl. angesichts dieser Tatsache ausspricht: „Wir sind viel zu sehr Buchmenschen und Buchstabenmenschen geworden, selbst bis in das Volk hinein!“ [74]). Die verfrühte Einführung und Verwendung der Zeichen ist nicht nur für die Bildung der Sprache, sondern auch für die Entwicklung des Gedächtnisses von nachteiligem Einfluß. Wird dagegen der Unterricht ohne Schriftzeichen erteilt, „so wird das Gedächtnis lebendig (V) entwickelt; je länger man der Buchstaben sich erwehrt, desto sicherer und reiner wird das Gedächtnis, für das ganze Leben ein entschiedener Vorzug, es gibt vielleicht im ganzen Gebiete der Fertigkeiten keine, die wichtiger wäre als diese“ [75]). Zusammenfassend und das Wesen der Gedächtnisübung kennzeichnend, sagt Schl. treffend in der Vorlesung von 1826; „daß

---

69) III 9, 331. 70) III 9, 329. 71) III 9, 330.

72) Klatt, Die schöpferische Pause, S. 54; siehe auch S. 52 f.

73) III 9, 330.

74) III 9, 333; vgl. Kade, Schl.s Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808—1818, S. 171.

75) III 9, 330. Welche Bedeutung dem Gedächtnis und damit auch seiner Übung zukommt, wird an anderer Stelle noch zu zeigen sein.

es wesentlich (V) zur richtigen Art und Weise, das Gedächtnis zu entwickeln, gehöre, die Kinder durch Gespräche und Erzählungen, und durch die Gewöhnung, das Gehörte nach einiger Zeit wiederzugeben, im Fixieren der Gedanken durch die Sprache zu üben“ [76]).

2.) Die Übung im Schreiben und Lesen.

Das Wenige, aber doch Grundsätzliche, was Schl. über das Schreiben und Lesen sagt, sei erwähnt. Ganz allgemein legt Schl. die Reihenfolge der beiden Tätigkeiten des Lesens und Schreibens fest, wenn sie doch — wie es immer wieder geschieht — in der Zeit „vor dem öffentlichen Unterricht“ [77]) geübt werden. Mit dem Schreiben soll begonnen, und daran das Lesen angeschlossen werden. „Das Schreiben ist dann selbst eine bestimmte Spezies des Zeichnens (V), und dies hängt mit dem zusammen, was schon in dem ersten Abschnitt geübt werden sollte, mit dem Augenmaß“ [78]). Ausgehend von der Übung der mathematischen Seite der rezeptiven Tätigkeit, d. h. des richtigen Sehens, soll der Erzieher das Kind zum Zeichnen, dem „produktiven Gegenstück“ [79]) zur Rezeptivität anleiten. „So wie man anfängt, das Auffassungsvermögen durch Bilder zu üben, so muß man gleich die Übung, daß die Kinder selbst Bilder machen, anknüpfen, wozu sie auch größtenteils Neigung haben“ [80]). Auf diese Weise gelangt das Kind von der Übung einer Sinnestätigkeit über jene lustvolle Betätigung im Zeichnen schließlich zu den ersten Übungen im Schreiben. Die eine Übung schließt sich folgerichtig der anderen an, man könnte sagen, wächst organisch aus der anderen hervor. Es wird in der Tat die Forderung Schl.s, daß die Übung lebendige, d. h. dem Leben sich anschließende und das Leben beachtende und fördernde Übung sei, realisiert.

Wie ist nun die Übung im Schreiben selbst zu gestalten? Die Schrift zerlegt die Worte in ihre Schriftelemente, die Buchstaben; die Sprache dagegen trennte die Worte in ihre Sprachelemente, die Silben. Das Schreiben, wenn es lebendige Übung sein soll, muß ausgehen von den Silben, den lebendigen Elementen; „dann lehre man diese gesondert auffassen und die Ähnlichkeit der Buchstaben in der Aussprache (V) hervorheben, knüpfe man die Kenntnis derselben an die Hervorbringung der Schriftzeichen. Nur auf diese Weise wird die Übung eine lebendige

76) III 9, 335. 77) III 9, 331. 78) Ebd.
79) III 9, 332.
80) Ebd., siehe auch Montessori, Die Selbsterziehung des Kindes, S. 27.

werden" (V) [81]). Die Übung im Schreiben geht über die Übung in der Sprache. Schl. nannte das Schreiben eine „Spezies des Zeichnens", eine mit dem Zeichnen zusammenhängende Betätigung [82]). Schon für das Zeichnen stellt Schl. die Forderung auf: es „muß . . . zwischen Spiel und Ernst gehalten, der Zwang vermieden werden; leichte Gegenstände lege man den Kindern vor, damit sie an diesen ihre Kraft versuchen und in der Richtigkeit und Genauigkeit sich üben" [83]). Übung der „Richtigkeit und Genauigkeit" gehört zum Zeichnen, um so mehr zum Schreiben. „Das eigentliche Schreiben erfordert zuviel kleinliche Genauigkeit, als daß es unter einer anderen Form als der der strengen Übung könnte erlernt werden, darum fällt es der folgenden Periode anheim" [84]), d. h. der Schulzeit. Das einzige, was der ersten Periode angemessen ist, sind Vorübungen mit der Hand" (V) [85]). Die Hand soll die Schriftzeichen bilden, und danach die Bewegungen ausführen, die sich immer mehr dem eigentlichen Schreiben nähern und schließlich ihre Vollendung in der Schrift finden.

Soweit wir auf Grund der Quellen unterrichtet sind, müssen wir sagen, daß Schl.s Auffassung von der Bedeutung des Schreibens und der Übung zum Schreiben einheitlich ist. Seine Äußerungen in der ersten und letzten Vorlesung stimmen überein [86]).

Der geringen Bedeutung, die dem Lesen zukommt, entsprechend, ist das, was Schl. über das Lesen sagt, nur sehr knapp. Es genügt, darauf hinzuweisen: „Lesen kann wohl spielend erlernt werden, aber wozu? Als Übung an sich ist es von gar keinem Wert, zumal das richtige Sprechen ohne Bezug auf die sichtbaren Zeichen getrieben wird" [87]). Abschließend kann also gesagt werden: die pädagogische Tätigkeit darf sich erst in zweiter Linie der Übung im Schreiben und Lesen zuwenden. Unabhängig vom Schreiben und Lesen und diesen technischen Fertigkeiten übergeordnet ist die Übung in der Sprache, die — bereits in der ersten Periode — an erster Stelle steht. Es gehört zu jeder bewußten Erziehung die Absicht, „das Vermögen, die Rede zu vernehmen und aufzufassen . . . bis auf einen gewissen Punkt zu üben" [88]). Von diesem wichtigen Erziehungsgebiet ist bereits eingehend die Rede gewesen.

---

81) III 9, 333.
82) Vorl. 1813/14, 39. Std.; III 9, 657.
83) III 9, 332.
84) III 9, 657.
85) Ebd.
86) Vgl. III 9, 332 u. III 9, 657.
87) III 9, 657.
88) III 9, 335.

3.) Die körperliche Übung im Vorschulalter.

„Trachte nur, ihn (sc. den Knaben) körperlich recht kräftig zu machen und recht gewandt durch Übungen aller Art, je mehr Vertrauen Du auf seine Kraft und sein Geschick setzen kannst, desto mutiger wirst Du ihn gewähren lassen", so schreibt Schl. 1807 an Henriette [89]). Diese Ermahnung Schl.s an Henriette zeigt deutlich, wie sehr unser Pädagoge doch auf dem Boden der Wirklichkeit steht, und wie er versucht, den ganzen Menschen, den Menschen nach seiner geistigen und körperlichen Seite zu erfassen. Das Beste, was er uns über die körperliche Erziehung sagt, ist uns in seiner letzten Vorlesung überliefert. Seine eigenen Worte mögen seine Gedanken wiedergeben: „Wir haben es . . ., um alles zu beseitigen, was zur Entwicklung der Fertigkeit in dieser Periode gehört, zu tun mit den gymnastischen Übungen, Übungen der körperlichen Kräfte und Fertigkeiten. Auch in dem Bisherigen ist mannigfache Gelegenheit, das Körperliche zu üben und zu entwickeln; denn bei der Übung der Sinne, von denen wir bisher gehandelt haben, tritt immer auch das Körperliche hervor; es kommt darauf an, die Schärfe der Sinnesvermögen, das Auffassen, das Abschätzen durch selbsttätige Übung zu fördern; aber all diese Übungen, selbst im Zeichnen und Schreiben, bei denen das Leibliche so stark hervortritt, haben doch ihre nähere Beziehung immer auf das Erkennen, das Wissen, auf die ursprünglich geistigen Funktionen. Jetzt bietet sich uns dar dasjenige System von Tätigkeiten, welches sich an die willkürlichen Bewegungen, an die freiwillige Ortsveränderung anschließt, das Greifen und Betasten der Gegenstände, das Gehen" [90]).

Die gesamte pädagogische Einwirkung — auch hinsichtlich der körperlichen Übung — ist in der ersten Periode unabhängig von der „Differenz der Geschlechter" [91]).

In völliger Übereinstimmung mit der Äußerung des Briefes von 1807 weist Schl. 1826 hin auf die „zwei Richtungen in der Entwicklung der körperlichen Vermögen, erstens auf die Gewandtheit; zweitens auf die Stärke" [92]). Diese Reihenfolge ist nicht eine willkürliche Festsetzung, sondern not-

89) Berlin, 17. 12. 1807 in M I, 93. 90) III 9, 338. 91) III 9, 338.

92) III 9, 339. Offenbar liegt hier hinsichtlich der Aufzählung an den beiden Stellen ein Widerspruch vor. Es muß aber die Aussage der Vorlesung als die eigentliche angesehen werden. Die auf die Kraft gerichtete Übung tritt erst in der zweiten Periode in den Vordergrund. Die Vorlesung von 1813/14 bemerkt eindeutig: „Die gymnastische Übung in dieser Periode (muß) mehr auf die Geschicklichkeit ausgehen . . . als auf die Kraft; die Entwicklung der Kraft ist sekundäre Folge". (III 9, 662 f.).

wendige Folge des allgemeinen Kanons: „Alles muß in dem noch unentschiedenen Mittel von Spiel und Ernst in der ersten Periode sein. Sobald die körperliche Übung auf Vermehrung der Kraft gerichtet ist, wird sie Anstrengung; alles, was Anstrengung ist, liegt außer dem Mittel unseres allgemeinen Kanons. Alles, was durch pädagogische Tätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punkt der Anstrengung kommen“ [93]). „Man kann es mit den Kindern bei den allergewöhnlichsten Übungen dadurch sehr versehen, daß man sie anstrengt. Die Beispiele sind gar nicht selten, daß Kinder zwischen dem zweiten und sechsten bis siebenten Jahre durch körperliche, wenn auch ganz einfache aber anstrengende Übungen ungesund wurden. Deshalb muß man große Vorsicht üben und Maß halten“ [94]). Die Bedeutung der körperlichen, der einen Seite aller gymnastischen Übung in der ersten Periode ist nur gering. Die körperliche Entwicklung ist noch nicht so weit fortgeschritten, als daß ihr bereits Anstrengungen zugemutet werden könnten. Nur dort, wo die Übung den natürlich gegebenen Kräften des Kindes gemäß verläuft, ist eine Schädigung des Organismus ausgeschlossen. Die Übung der Kraft hat jederzeit zurückzutreten hinter die Übung der Gewandtheit [95]).

Die Gewandtheit ist nach Schl. nicht eine einfache, sondern eine doppelte Fertigkeit. Sie hat eine rein körperliche und eine auf die Sinne gerichtete Seite. Auf diese Verbindung von Körper- und Sinnesfunktion hingewiesen zu haben, ist das Verdienst Schl.s [96]). Was er darüber sagt, ist so deutlich, daß es keiner Erklärung und weiteren Ausführung bedarf: „Was die Gewandtheit betrifft, so haben wir zwei entgegengesetzte Punkte, von denen wir ausgehen: Bewegungen der Sinneswerkzeuge und willkürliche Bewegungen der Gliedmaßen. Aus diesen beiden ist alle körperliche Fertigkeit zusammengesetzt. Je mehr beide zugleich geübt werden, desto zweckmäßiger ist es für dieses Alter. Und hierzu die Spiele, d. h. dasjenige von den Beschäftigungen der Kinder, was in Beziehung auf die weitere Entwicklung mehr auf Seiten des Spieles liegt, zu benutzen, zur Übung der Sinneswerkzeuge und zur Erreichung der Gewandtheit im Gebrauch der Gliedmaßen zu leiten, das ist die eigentliche Aufgabe“ [97]).

---

93) III 9, 339.

94) Ebd. Vgl. Vorl. 1813/14, die vor aller Übertreibung der köperlichen Übung warnt, die zum Nachteil der geistigen Kräfte führen muß. (III 9, 662).

95) Montessori, Mein Handbuch, S. 36 f. sieht auch die Bedeutung der gymnastischen Übung vor allem in der Gewandtheit. Vgl. ihre „Seilübung“.

96) Vgl. I 12, 693 ff. 97) III 9, 340.

4.) Die mit dem Spiel verbundene Übung.

Die von Schl. oben gestellte Aufgabe zu lösen, bietet das Spiel die beste Möglichkeit. Freilich nicht jenes planlose und dem Willen der Kinder allein überlassene Spiel, sondern das Spiel in dem Übung wirksam wird, in dem die Darstellung durch Sprache oder Bewegung zum Ausdruck kommt, und in dem die Kinder ihre „eigene Produktionskraft versuchen und üben können“ [98]). Erst die Spiele, die „freie, aber regelmäßige Gestaltungen nach einem gewissen Typus hervorbringen, sind wahrhafte Spiele, sind Vorübungen (V) auf das, was im Leben Kunst ist, z. B. Tanz; und wie bei jenen ersten Spielen mit gegebenen Gegenständen die Fertigkeit und Gewandtheit in Gestaltung der Dinge geübt wird, so in den Spielen, bei denen die körperliche Bewegung die Hauptsache ist, die Selbstdarstellung“ [99]). Das Spiel, das zu freier, aber regelmäßiger Darstellung anleitet, also in der Mitte liegt zwischen Spiel und Ernst, ist die einzige Form der Übung zur Gewandtheit.

Von einer ethischen Erwägung erfährt bei Schl. das Spiel, die körperliche Übung, eine sittliche Bedeutung, indem beide letztlich bezogen sind auf den Willen. „Alle Übungen, welche wir angeführt haben, dienen schon zur Entwicklung des Willens“ [100]). Darum darf das Spiel nicht regellos sein. Der Wille kann sich nicht entwickeln, wenn er nicht unter eine Regel, und sei es anfangs nur unter eine für das Spiel gültige Regel, gestellt wird. Im Spiel muß die Freiheit des Willens ihre Grenzen erfahren. Schl. verwirft jene Anschauung, die meint, es „könne auch jetzt schon das Freilassen (sc. des Willens) mehr auf die Seite fallen, wo das Spiel überwiege“ [101]). Er sagt: „Allein gerade das Umgekehrte behaupte ich; das, was Spiel ist, soll ja Übung werden (V), und deshalb ist die Freilassung nicht richtig. Man muß die Kinder also gar nicht auf eine solche Weise freilassen, daß die spielende Lebenstätigkeit übungslos wird; denn eine regellos spielende Tätigkeit kann auf keine Weise entwickelnd sein. Je mehr man die Spiele regelt, ohne daß sie jedoch den Charakter der Indifferenz verlieren, desto mehr werden die Kinder sich befriedigt fühlen“ [102]).

Dem „reinen Spiel“ steht in der Pädagogik Schl.s die „regellose Spielerei und Tändelei“ [103]) als das die Erziehung hemmende Moment gegenüber. Das Spiel darf nicht um seiner

98) III 9, 340. 99) III 9, 340. 100) III 9, 341.
101) III 9, 345. 102) III 9, 345. 103) III 9, 346.

selbst willen getrieben werden. Es muß – für das Kind noch unbewußt — zur körperlichen und geistigen Gewandtheit erziehen. Das heißt aber nichts Anderes, als daß das Spiel eine bestimmte Form der Übung ist, und im Spiel Wesen und Bedeutung der Übung sichtbar werden. Es gehört also unbedingt eine Darstellung der Schl.schen Gedanken über das Spiel mit zum Thema [104]).

Das Spiel, soweit es von Bedeutung ist für die Entwicklung des Willens und anderer sittlicher Funktionen, nimmt einen nicht geringen Raum in der „Ethik" Schl.s ein. Vor allem werden auch dort die Quellen des Spieles aufgezeigt. „Es gibt Tätigkeiten, durch welche der Mensch nichts erreichen will, und alle Darstellung, alles Spiel ist . . . dieser Art: so muß doch bei genauerer Betrachtung immer ein innerer Drang (V) vorausgesetzt werden, und es folgt, daß der Zustand vor der Darstellung ein unvollkommenerer ist, als nach der Darstellung" [105]). Das Kind, der Erwachsene spielen nicht, um dadurch zur Beherrschung der Spielregel zu gelangen; aber damit es überhaupt zum Spiele kommen kann, bedarf es einer feststehenden Regel. Dem Spiel liegt nicht eine bestimmte Absicht zugrunde. Es entspringt einem inneren Drange, einem „allgemeinen Lebensbewußtsein" [106]). Mit dem Spiel der Darstellung ist eine Vervollkommnung, ein wesentlich zur Übung gehöriges Moment verbunden [107]). Trefflich ist das, was Schl. in der zweiten Kinderzuchtpredigt über das Spiel sagt im Blick auf die Zucht. „Aber höret noch weiter, wie weit das Gebiet der Zucht sich erstreckt! Dieses scheint . . . hart, wenn sogar dasjenige Zucht werden soll, was zur Erholung und zum freien Spiele gemeint ist. Aber auferzogen werden sie (sc. die Kinder) doch auch durch den Umgang und durch das Spiel nicht minder als durch den Unterricht und die Übung" [108]). „Allein, wenn auch unsere Kinder noch so gut lernen, in treuem Gehorsam die eigene Lust zähmen und dem elterlichen Willen sich fügen: was ist damit gewonnen, wenn nicht eine Zeit kommt, . . . wo sie das Gute, wozu bisher unser Wille sie aufgerufen, aus eigenem Willen tun und üben (V), denn eher nicht hat die Sorge und Mühe ihren Zweck erreicht, dann erst sind die Kräfte, die wir aufgeregt und geübt haben, an ihren rechten Herrn gekommen" [109]).

---

104) Schneiders Behauptung, daß Schl. nicht eingehend über das Spiel gehandelt habe, ist nur bedingt richtig. Schneider beschränkt sich auf die Pädagogik und übersieht eine Menge schöner Aussagen in der „Christlichen Sitte" und den Predigten. (Schneider, a. a. O., S. 79).

105) I 12, 37. 106) I 12, 48. 107) Vgl. weiter I 12, 48 f.
108) II 1, 599. 109) II 1, 601.

Abschließend seien noch einige Aphorismen zur Pädagogik von 1813/14 zitiert. Sie mögen uns hinüberleiten zu jener wichtigen, bereits in der ersten Periode auftretenden Frage nach der „Aufopferung des Moments".

„Allgemein kann das Kindsein ausgedrückt werden durch Spielen, das Menschwerden durch Üben. — Spiel ist Anti-Übung, wenn es das Gefühl von Maß und Ordnung zerstört. Übung ist Anti-Spiel, wenn sie keinen Zyklus darstellt und zu keiner Vollendung kommt" [110]). „Allgemeine Maxime, das Kindsein muß das Menschwerden nicht hindern, und das Menschwerden nicht das Kindsein" [111]). „Das Kindsein wird gehindert durch alles, was das Kind nur um eines fernen Zweckes willen tut" [112]).

„Spielen ist eigentlich das reine In-der-Gegenwart-sein, die absolute Negation der Zukunft" [113]).

„Die Zeit der Kindheit ist die Zeit des Spiels", so sagt Groos [114]). Die Tätigkeit des Kindes ist noch nicht gerichtet auf ein Fernziel, wie es bei der eigentlichen Übung der Fall ist. Spiel und Übung sind sehr wohl zu unterscheiden und zu trennen, aber doch nur so, daß jederzeit im Spiele Raum ist für die Übung. „Übung und Spiel sind einander entgegengesetzt, hauptsächlich als hervorbringend und darstellend, nebenbei aber auch als gebietbar und schlechthin frei und als auf die Differenz der Zeitdimensionen sich beziehend und als Ausdruck der absoluten Gegenwart. — Es wäre umsonst, dem Kinde etwas als reine Übung (V) hingeben zu wollen; es wird ihm doch unter der Hand Spiel. Also der Erzieher muß sich nicht befremden lassen, wenn alles, was er als Übung denkt, dem Kinde Spiel wird; aber er muß deshalb suchen, jedes Spiel zur Übung zu machen (V)" [115]). „Man muß sich daher auch kein bestimmtes Ziel vorsetzen, was man jedesmal erreichen soll, wie dieses zurzeit der eigentlichen Übungen, im Großen bewußt, im Kleinen unbewußt, notwendig ist" [116]). Solange das Leben des Kindes in der ersten Periode seinen Ausdruck findet, in der überwiegend spielenden Tätigkeit, solange darf der Erzieher sich nicht von dem Gedanken leiten lassen, an die Stelle des Spiels die Übung zu setzen, um auf diese Weise in dem Kinde „das Gefühl der Zweckmäßigkeit" [117]) zu wecken. „Will man bestimmte Zwecke schon in

110) III 9, 676, Aphorismus Nr. 8.
111) Aphorismus Nr. 5. 112) Aphorismus Nr. 7. 113) Aphorismus Nr. 9.
114) Groos, Das Spiel, 2 Vorträge, S. 1.
115) Vorl. 1813/14, 35. Std.; III 9, 652.
116) Vorl. 1813/14, 36. Std.; III 9, 652.
117) III 9, 312.

dieser Periode erreichen durch gewisse Übungen, die an bestimmte Zeiträume gebunden sind: so bringt man natürlicherweise einen Unmut in das Leben der Kinder hinein, und das muß verhütet werden“ [118]). Alle pädagogische Einwirkung muß geschehen „in den Mitteldingen zwischen Spiel und Übung“ [119]). Dem Erzieher ist der „Gegensatz zwischen Spiel und Übung“ [120]) jederzeit bewußt; „in den Kindern selbst soll erst gegen das Ende dieser Periode der Gegensatz zwischen Spiel und Übung (V) bestimmt auseinandertreten; wenn sie in den öffentlichen Unterricht übergehen, muß er schon fixiert sein. Im Anfang ist also noch jede Tätigkeit in den Kindern gleichartig; in den Erziehern dagegen nicht. — Eine Übereinstimmung (sc. zwischen Spiel und Übung), ohne die keine Wirkung erfolgen kann, wird nur zu erlangen sein, wenn die Erziehenden den Kanon beobachten, daß das, was sie als Übung betrachten, den Charakter des Spiels nicht verliere, daß aber, was als Spiel, zugleich den Charakter der Übung erhalte. Darauf also müssen sie sehen, daß auch bei dem Spiel eine gewisse Fertigkeit geübt, und umgekehrt, daß die zu übende Fertigkeit nicht von einem zu strengen Ernst beherrscht würde“ [121]).

Wenn K. Groos [122]) — wie er es im Vorwort sagt — neben den beiden Gesichtspunkten der Lebensergänzung und der Erholung das Spiel in erster Linie in seiner Bedeutung für die Einübung behandelt, so haben wir hier dasselbe Anliegen, dem wir auch bei Schl. begegnen. Das spielende Kind, das ganz in der Gegenwart lebt und Freude und Befriedigung im Spiel empfindet, ist beständig in der Übung, der Ein- und Ausübung seiner leiblichen und geistigen Kräfte begriffen. „Kinder bewegen sich und spielen nicht, um zu üben, aber sie üben ihre Funktionen, indem sie spielen, sich bewegen, Bewegungen wiederholen und dadurch sicherer, geläufiger machen“ [123]). Die Bedeutung des Spieles steht heute in der Pädagogik unumstritten fest; von jenen Anschauungen, wie sie im Pietismus ihren Ausdruck fanden und in denen das Spiel nicht nur wegen seiner Zwecklosigkeit, sondern seiner Schädlichkeit für die Erziehung seine schroffste Ablehnung erfuhr, ist man abgekommen. Und es muß gesagt werden, daß Schl. mit dazu beigetragen hat, den Boden für die neuen Erkenntnisse vorzubereiten.

Die Bedeutung des Spieles liegt darin, daß es — für das Kind zwar Spiel bleibt — aber dennoch zur Vorübung für das

118) III 9, 312. 119) Ebd. 120) III 9, 313.
121) III 9, 316 f. 122) Groos, Das Spiel, 2 Vorträge.
123) Weise, a. a. O., S. 14.

eigentliche Leben in der Zukunft, für „den nachfolgenden Ernstgebrauch“ [124]) wird. Dem Spiele kommt also Übungswert zu [125]).

Der Beantwortung der Frage nach der Aufopferung des Moments muß noch eine kurze Gegenüberstellung der beiden Begriffe von Spiel und Übung vorausgehen. Durch die Beschäftigung mit Plato und der griechischen Philosophie ist Schl.s Verständnis jener Begriffe wesentlich beeinflußt worden. Schl. findet beide Begriffe und ihre Beziehung zueinander „in der Sprache niedergelegt bei den Alten“ [126]). „Es ist ein und dasselbe Wort, durch welches Übungen bezeichnet werden, die mehr das Spiel und andere, die mehr den Ernst andeuten. Gymnastik und Musik (V), jedes ist beides, die spielende und die ernste Übung, leichte Übung des Spiels und erste Beschäftigung“ [127]). Mit diesen Begriffen der Antike sind zwei verschiedene Gebiete umrissen, die auch ebenso von einander unterschieden werden müssen. Die Musik, d. h. die musische Bildung, umfaßte die gesamte geistige Bildung im Gegensatz zur gymnastischen, die nur die körperliche Bildung umfaßte. Schl. verwendet den Begriff der Musik nicht in dem genuin griechischen Sinne. Er übernimmt nur den Begriff der Gymnastik und teilt ihn in jene zwei Seiten auf: die körperliche und die geistige, auf die nun Übung und Spiel in verschiedenem Maße gestaltend und entwickelnd wirken.

Was ist nun Spiel und Übung? Schl. gibt uns an einer Stelle in der Vorlesung von 1826 für beide Begriffe eine Definition: „Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Momentes ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung“ [128]). Spiel und Übung unterscheiden sich also durch ihre Bezogenheit auf den Moment, d. h. einmal auf die Gegenwart und zum anderen auf die Zukunft. Hier liegt auch die Entscheidung der Frage nach der

---

124) Paulsen, Pädagogik, S. 149.

125) Vgl. Klatt, Schöpferische Pause, S. 42, 45, 50 f., 57 f.; vgl. ferner in der „Pädagogik“ Paulsens das Kapitel „Das Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung“ (S. 148 ff.).

126) III 9, 78.

127) III 9, 78. Leider finden wir in der „Pädagogik“ keinen Hinweis auf die griechische Literatur, auf die Schl. seine Aussage stützt. Wahrscheinlich wird es sich um eine Stelle aus Plato handeln; denn die „Pädagogik“ zitiert sehr häufig Plato, namentlich „Politeia“. (III 9, 45; 93; 96; 214; 328; 336; 571 u. a.). Plato: Gesetze VI, 207 in Platonis opera, Vol. V. ed. C. F. Hermann, Lipsiae 1873 lautet: „*Τὰ δὲ μαθήματά που διττά, ὡς γ' εἰπεῖν, χρήσασθαι ξυμβαίνοι ἄν. τὰ μὲν ὅσα περὶ τὸ σῶμα γυμναστικῆς. τὰ δ' εὐφυχίας χάριν μουσικῆς.*“

128) III 9, 77.

„Aufopferung des Moments". Spiel und Übung dürfen nicht willkürlich vertauscht, die Gegenwart darf nicht der Zukunft „aufgeopfert" werden. „Soll . . . die Erziehung mit dem sittlichen (V) Zweck vereinbar sein, so muß unsere Formel diese sein: Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreut" [129]).

Die Verwirklichung der Forderung, daß im Anfang die Übung an dem Spiel sei, hält Schl. für durchaus möglich. Mit der Bedeutung, die dem Spiele zukommt, sieht er sie gegeben. „Alles, was wir unter dem Ausdruck Spiel begreifen, kann doch immer, indem es seine Tätigkeit ist, nur eine Tätigkeit einer bestimmten Funktion oder mehrerer . . . sein. Dadurch sind die Beschäftigungen im Spiel schon an und für sich Übung; weil es ein Gesetz aller menschlichen Tätigkeit ist, daß jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das, was leicht geworden ist, knüpft man etwas Schweres an; so wie wir uns in dieser Hinsicht das Spiel als etwas Progressives denken, so erscheint es immer zugleich als Übung (V)" [130]). „Sobald das Spiel seiner Einrichtung nach auch Übung ist: so ist es für den Zögling nichts anderes als die vollkommene Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart, denn er ist in dem Spiel sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fertigkeiten bewußt [131]).

Nicht unmittelbar zu unserer Frage der Aufopferung gehörig, aber doch das Wesen der Übung kennzeichnend, sind drei Aussagen, die wir den letztzitierten Stellen entnehmen und auf die bereits hier hingewiesen sei, ohne daß weiter auf sie schon eingegangen werden könnte. Gemeint sind die Aussagen, die davon handeln, daß „in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt", „daß jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird" und schließlich, daß auch die Übung , für den Zögling nichts Anderes als die vollkommene Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart" ist. Dieser kurze Hinweis mag vorläufig genügen; an einem späteren Punkte der Arbeit wird ausführlich darüber gehandelt werden.

---

129) III 9, 77. Wieweit die Anschauung Schl.s an dieser Stelle wieder Berührungspunkte mit griechischem Denken hat, zeigt ein Zitat aus der „Ethik" des Aristoteles. Schl.s Auffassung ist ja auch letztlich eine an der Ethik orientierte Auffassung. Aristoteles, „Ethik", recog Franciscus susemihl, Lipsiae 1882. 1176 b 32 ff. lautet: *„σπουδάζειν δὲ καί πονεῖν παιδιᾶς χάριν ἡλίθιον φαίνεται καὶ λίαν παιδικόν. παίζειν δ' ὅπως σπουδάζῃ. καὶ' Ἀνάχαρσιν, ὀρθῶς ἔχει δοκεῖ."*

130) III 9, 78.

131) III 9, 79.

5.) Übung und „Aufopferung".

In allen drei Vorlesungen zur Pädagogik hat Schl. zu diesem Problem Stellung genommen und übereinstimmend die in der ersten Vorlesung bereits formulierte Frage: „darf man einen Moment einem anderen aufopfern?" [132]) verneint. „Sittlicherweise kann . . . nie zugestanden werden, daß die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert werde, und es ist eine unmittelbar aus der Ethik hervorgehende Aufgabe für die Pädagogik, die Erziehung so zu konstruieren, daß die Einwirkungen dem Zustande der Jugend entsprechen und in der Gegenwart ihre Befriedigung gewähren" [133]). Das Problem der Aufopferung ist gegeben mit der Verschiedenartigkeit der pädagogischen Einwirkungen, den unabsichtlichen und den absichtlichen. Jene Einwirkung ist gerichtet auf „das freie unabsichtliche Leben mit der Jugend, das nur den Charakter hat, ihr zur Befriedigung in der Gegenwart zu verhelfen"; diese ist gerichtet auf „die geregelte absichtliche Erziehung, welche die Gegenwart der Zukunft aufopfert" [134]). Gelöst wird das Problem, wenn beide „Einseitigkeiten" vermieden werden. Darum stellt Schl. den Kanon auf: „Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein" [135]). Oder: „Die Kautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Wert habe" [136]). „So wie jeder Lebensabschnitt doch ein natürlicher Teil des Lebens für sich ist und seinen bestimmten Charakter hat, so soll auch jeder in diesem seinen eigentümlichen Charakter genossen und nicht bloß als Mittel für einen späteren Abschnitt angesehen werden" [137]).

In dem, was Schl. mit diesen Sätzen gesagt hat, ist alles das enthalten, was weithin von den Pädagogen der Gegenwart von der Erziehung — auch von der schulischen Erziehung — gefordert wird: „Der Führer (gemeint ist der Erzieher der Jugend) braucht nichts weiter zu tun, als den kindlichen Schatz an spielenden Ausdrucksmöglichkeiten verwalten helfen, er muß spielend Führer sein" [138]). „Der Führer zum Leben muß seine Anvertrauten von dem kindlichen Spiel aus spielend und

---

132) Vorl. 1813/14, 9. Std.; III 9, 598; vgl. ferner III 9, 70.
133) Vorl. 1820/21; III 9, 729.
134) III 9, 728.
135) Vorl. 1813/14, 9. Std.; III 9, 599.
136) III 9, 418; siehe auch III 9, 74 f.
137) III 9, 317.
138) Klatt, Schöpferische Pause, S. 43.

leicht von vornherein in (die) Alltagsarbeit einführen. Das ist heute der wichtigste, weil am wenigsten geübte Teil seines Bildungsamtes“ [139]).

Von welcher Bedeutung es für die Pädagogik Schl.s ist, daß in ihr bereits das Problem der Aufopferung gesehen und gelöst worden ist, zeigt die Tatsache, daß eine Reihe von Pädagogen der jüngsten Zeit zu den Ausführungen Schl.s Stellung genommen und sie als richtungweisend anerkannt habe. Unter ihnen hat besonders M. Weise verschiedentlich in seinem Buche [140]) das Verdienst Schl.s betont. Vor ihm haben aber bereits Groos [141]), Kerschensteiner [142]) und Paulsen [143]) auf diesen wertvollen Teil der Erziehungslehre Schl.s hingewiesen. Der Einwand, den v. Ungern-Sternberg [144]) gegen diesen Teil der Erziehungslehre der Aufopferung des Moments macht, ist nicht berechtigt. Von Ungern-Sternberg vermißt in der Anschauung Schl.s den „Grundsatz des Opfers“. Die Tatsache, die v. Ungern-Sternberg auch selbst anführt, daß bei dem Kinde das Verständnis für den „Vollwert des Opfers“ nicht vorauszusetzen ist, hebt den Einwand auf.

6.) Die „Übung“ in der religiösen Erziehung.

Mit der Darstellung des wichtigsten Teiles der Erziehung, des „religiösen Elementes“ [145]), der „Bildung zur Religion“ [146]) schließen wir die Untersuchung der ersten Periode ab. Für Schl. ist die Bildung zur Religion oder die Erziehung zur „religiösen Gesinnung“ [147]) ein wesentliches Moment in dem gesamten Erziehungsgeschäft. Schl. sieht die Schwierigkeit und Gefährlichkeit der religiösen Erziehung, sonderlich für die Zeit der Kindheit.

Zwei „entgegengesetzte Maximen“ [148]) bieten sich als Lösung der Frage an, ob die Kinder religiös zu beeinflussen seien oder nicht: „Die eine bringt zeitig asketische Elemente in das Leben, . . . will die Religiosität aus der Gewöhnung entstehen lassen. Die andere, . . . will die Kinder von aller Religion entfernt halten, damit sie ihnen nicht durch Gewöhnung mechanisch werde, bis sie sie hernach verstehen können“ [149]).

---

139) Klatt, a. a. O., S. 45.
140) Weise, a. a. O., S. 5, 218 u. a.
141) Groos, Das Spiel, S. 20.
142) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 415 ff.
143) Paulsen, Pädagogik, S. 150.
144) v. Ungern-Sternberg, a. a. O., S. 86 f.
145) III 9, 346. 146) Vorl. 1813/14, 40. Std.; III 9, 659.
147) III 9, 238. 148) III 9, 659. 149) III 9, 659.

In der Vorlesung von 1826 erwähnt Schl. diese beiden Maximen auch mit dem grundsätzlich gleichen Verständnis. 1826 ist nur die zweite Maxime von 1813 an die erste Stelle getreten [150]); hier folgt auch anschließend eine Erklärung der Maximen, die sich aus den beiden die Religion bildenden und erhaltenden Grundfunktionen des Menschen herleitet: dem Gefühl und dem Intellekt. Schl. sagt: „Die eine Ansicht hat es mehr mit den inneren Empfindungen, mit den Gemütszuständen zu tun, die andere mehr mit dem Denken, mit den Vorstellungen“ [151]). Schl.s Entscheidung ist eindeutig: „Wir haben keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten“ [152]). Dem widerspricht nicht der Satz des gleichen Jahres 1826. „Während dieser (sc. ersten) Periode ist das Kind damit beschäftigt, soviel als möglich von der Welt durch die Sinne aufzunehmen; da muß das Übersinnliche zurücktreten“ [153]).

Die religiöse Beeinflussung muß also einsetzen. Die Frage ist nur, wie soll sie geschehen, wer soll sie übernehmen? Beide Fragen werden zugleich beantwortet in der Pädagogik von 1826 in der Schl. den Ort aufzeigt, an dem jede religiöse Erziehung letztlich nur sinnvoll gestaltet werden kann: „Die Familie (ist) der Ausgangspunkt und der naturgegebene Boden der religösen Erziehung“ [154]).

„Der Keim der religiösen Gesinnung ist in der ersten Periode schon in der Entfaltung, aber er liegt in dem Verhältnis der Kinder zu den Eltern (V). — Aber daß die religiöse Gesinnung selbst am Ende dieser Periode könnte auf bestimmte Weise entwickelt sein, ist eigentlich nicht vorauszusetzen“ [155]). Den Eltern, der Familie, ist die religiöse Erziehung aufgetragen. Damit ist zwangsläufig die Art der Erziehung gegeben. Wir haben „in Beziehung auf die religiöse Entwicklung die allgemeine Regel anzuwenden, nichts in den Kindern zu hemmen, was aus der inneren Entwicklung natürlich hervorgeht. Wir müßten ja der Mutterliebe Gewalt antun, wenn sich die frommen Gemütszustände den Kindern nicht mitteilen sollten“ [156]). Die elterliche Er-

150) III 9, 347 f. 151) III 9, 348.
152) III 9, 349; siehe weiter III 9, 659. 153) III 9, 328.
154) Rolle, Schl.s Didaktik der gelehrten Schule . . ., S. 131. Siehe ferner Rolle, Die Bedeutung Schl.s für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik, S. 32. Schneider, a. a. O., S. 102. v. Ungern-Sternberg, a. a. O., S. 140. Sander, Schl.s Gedanken zur christlichen Jugenderziehung, S. 22 ff.
155) III 9, 238. 156) III 9, 350.

ziehung soll bewußt auf religiöse Entwicklung des Kindes gerichtet sein; nur nicht auf widernatürliche Weise, indem sie versucht, mit absichtlichen und technischen Mitteln das zu erreichen. Sie darf nur dem, was aus dem Kinde natürlich hervorgeht und sich entwickelt, entgegenkommen und weiter zum wirklichen Leben helfen. Es genügt nicht, daß auf Seiten der Eltern der gute Wille zu diesem Werk vorhanden ist, das religiöse Prinzip muß in ihnen lebendig sein.

In der ersten Predigt „über die christliche Kinderzucht" von 1818 (Text: Kol. 3, 21) bestimmt Schl. — er ist hier ganz Prediger und Seelsorger — zusammenfassend die Aufgabe christlicher Eltern: „Die christlichen Häuser, gegründet durch den heiligen Bund, sind nach der göttlichen Ordnung bestimmt, die Pflanzstätten des künftigen Geschlechtes zu sein. Da sollen die Seelen der Jugend . . . gebildet und entwickelt . . ., da soll die Sehnsucht nach der Gemeinschaft mit Gott in ihnen geweckt, da sollen sie zur künftigen Tüchtigkeit in jedem guten Werke durch Zucht und Anstrengung vorgeübt werden (V)"[157]). Von welcher umfassenden Bedeutung die religiöse Erziehung für Schl. ist, zeigen deutlich die einleitenden Worte dieser Predigt. Die Erziehung geschieht zwar in der Familie, aber ihre Bedeutung ist nicht beschränkt auf das Leben der Familie oder der Kirche. Sie erstreckt sich auf das gesamte öffentliche Leben. Die Jugend soll „zur künftigen Tüchtigkeit in jedem guten Werk vorgeübt werden". Diese Übung soll verbunden sein „mit Zucht und Anstrengung". Offenbar liegt hier ein Widerspruch zu der früheren Forderung Schl.s vor, daß nämlich die Übung nicht heranreichen dürfe an den Punkt der Anstrengung. Wie ist der Widerspruch zu lösen? Sicherlich hat Schl. in seiner Forderung nicht die Möglichkeit ausschließen wollen, daß in der Übung — auch während der ersten Periode — ein bestimmtes Maß von Anstrengung vorkommen kann. Nur hat er vor einer Überanstrengung warnen wollen. Schl. wußte, daß man Kindern wohl Anstrengungen zumuten kann; vorausgesetzt daß sie sie überwinden können und nachher der Freude am Gelingen teilhaftig werden. Wir können also beide Aussagen Schl.s bestehen lassen, ohne darin einen Widerspruch zu sehen.

In derselben Predigt stellt Schl. — wie in den Vorlesungen — die Frage nach der Möglichkeit der religiösen Erziehung. Er geht aus von der Frage nach dem Sinn und Zweck der Erziehung überhaupt. Seine Antwort ist die, daß die Erziehung ihr Werk tun muß, aber sich auch jederzeit ihrer

157) II 1, 579.

Grenzen bewußt ist. Schl. gibt uns in dieser Predigtstelle einen wichtigen Anhaltspunkt für die Beurteilung der Bedeutung der Übung schlechthin. „Einige glauben, der Mensch sei so ganz ein Werk der Erziehung, daß, wenn man es nur gehörig darauf anlege, recht kunstreich alles berechne und ineinanderfüge, man aus jedem Kinde alles machen könne, was man wolle. Jede Naturgabe aus demselben herauslocken durch Übung (V) und ebenso jede Einsicht, jede Fertigkeit in dasselbe hineinbilden; und wenn andere hingegen, vielleicht ebenso träge und nachlässig als jene hoffärtig sind und vielgeschwätzig, die Meinung aufstellen, wir vermöchten mit aller unserer Mühe und Kunst am Ende doch nichts gegen die Gewalt der Natur, . . . so scheint es allerdings, als ob man unmöglich zu diesen beiden zugleich reden könne“ [158]). Auffallend ist die Ähnlichkeit dieser beiden Anschauungen mit den erwähnten Maximen. Grundsätzlich stimmen sie überein, nur hier ist die Rede von der Erziehung allgemein, während dort das Interesse gerichtet ist auf die religiöse Erziehung.

Schl. fordert hier wie dort den Einfluß der Erziehung. Im Blick auf die religiöse Entwicklung warnt er vor der in der ersten Maxime aufgestellten und in der anderen abgelehnten Methode, der asketischen und der mechanischen. Es geschieht dies in konsequenter Anlehnung und Fortführung der an früheren Stellen geäußerten Gedanken. Wenn Schl. jedes asketische, d. h. der strengen Übung einwohnende und von einer bestimmten Absicht ausgehende Element aus der religiösen Erziehung entfernt wissen will, so ist es dasselbe, wie wenn er für das Spiel fordert, daß es frei sei von allen, dem inneren Drang und Lebensgefühl der Kinder widerstrebenden Momenten.

Was Schl. zu der naheliegenden Gefahr der Mechanisation der religiösen Erziehung sagt, hören wir am besten aus seinen Worten: ein „Bedenken ist dieses, daß den Kindern das Religiöse leicht könnte mechanisiert werden, sofern sie an Formeln festgehalten werden, die für sie keine Realität haben und also etwas Totes sind. — Damit hängt aber auch zusammen, daß die religiöse Mitteilung ebensowenig, wie sie an Formeln gebunden sein darf, an bestimmte Zeiten und Orte gebunden werde“ [159]). „Denken wir uns, daß die erste religiöse Mitteilung an Formeln gebunden (V) wird, so kann dies bloß als ein Totes erscheinen; — es setzt eine solche Art der Mitteilung ein Erstorbensein der Sache in den Eltern voraus; es muß in ihnen selbst schon das

158) II 1, 580.
159) III 9, 353.

Religiöse mechanisiert sein, wenn sie eine Neigung haben, den Kindern tote Formeln zu geben, und wenn ihnen die Kraft fehlt, unmittelbar ihren eigenen Zustand religiöser Erregung auf lebendige Weise durch Wort und Tat (V) den Kindern zur Anschauung zu bringen“ [160]).

Was für die gesamte, körperliche und geistige Erziehung der ersten Periode gilt, das gilt auch für die religiöse Erziehung während dieser Zeit. Spielend soll das Kind Gehen lernen, im Sprachspiel mit der Mutter soll es den ersten Wortschatz sammeln, im freien Spiel soll es seine Kräfte üben, in gleicher Weise soll die religiöse Erziehung — man möchte sagen — „spielend“ sein. Wie die Übung im Schreiben nicht ausgehen darf von toten Elementen der Schrift, den Buchstaben; ebensowenig darf die religiöse Beeinflussung ihre Zuflucht nehmen zu toten Formeln. Dieser kurze vergleichende Rückblick mag genügen, um zu zeigen, wie einheitlich bei Schl. nicht nur der Begriff, sondern auch das Wesen und die Bedeutung der Übung für das Vorschulalter des Kindes ist.

160) III 9, 354.

II. KAPITEL.

Die Übung in der zweiten Erziehungsperiode.

Erster Abschnitt:

Die Übung im Unterricht der Volksschule.

1.) Allgemeine Charakteristik der Schulzeit.

Eine allgemeine Charakteristik der zweiten Periode, soweit sie im Rahmen dieser Arbeit liegt und für den weiteren Gang der Untersuchung von Bedeutung ist, sei vorausgeschickt. Die zweite Periode umfaßt die gesamte schulische Erziehung der Jugend, d. h. die der Volksschule, der Real- oder Bürgerschule und dem Gymnasium. Während der ersten Periode waren Spiel und Übung, „die Befriedigung des Moments und die Beziehung desselben auf die Zukunft“ [1]) ineinander. Nun treten beide auseinander. Das ist das wesentliche Moment, das das Kindesleben vom Schulleben scheidet. Welche Veränderung der Übung ihres Wesens und ihrer Bedeutung damit verbunden ist, ist offenbar. Mit der fortschreitenden Trennung von Spiel und Übung wird die Form der Übung geläutert und von sekundären Erscheinungsformen gereinigt, bis sie in der ihr eigensten Gestalt erscheint.

Schl. stellt bereits in seiner ersten Vorlesung beide Perioden gegenüber und sagt: „Schulleben ist Arbeitsleben oder Übungsleben (V), Leben zuhause ist Spielleben“ [2]). Erst in der Schule kommt die Übung zu ihrem vollen Recht. Hier tritt auch der Gegensatz zwischen Arbeit und Spiel in das Bewußtsein des Kindes. Dieser Gegensatz kommt darin zum Ausdruck, „daß man in diesem Abschnitt den Begriff der Zweckmäßigkeit und die Gewöhnung an ein zweckmäßiges Verfahren sich entwickeln läßt“ [3]). Damit beginnt „eine bestimmmte Ordnung, eine bestimmte Zeiteinteilung“ [4]), die in der ersten Periode, in der ja Ernst und Spiel identisch waren, nicht vorkamen.

---

1) III 9, 88.
2) Vorl. 1813/14, 35. Std.; III 9, 651.
3) III 9, 311.
4) III 9, 307.

Wären sie vorgekommen, so hätten die Kinder sie als Zwang empfunden. Bei dem Eintritt der Jugend in die Schule — das fordert Schl. — muß aber der Übergang von dem zeitlosen Spiel zu der zeitgebundenen ernsten Tätigkeit und Übung vorbereitet sein. Die Möglichkeit, diese Aufgabe der Schule zu überlassen, um der Gefahr der Aufopferung in der ersten Periode zu entgehen, lehnt Schl. ab. „Wird . . . die Gewöhnung an Ordnung allmählich fixiert, . . . und verbunden mit der Billigung der Kinder: so wird keine Aufopferung eines Moments erfordert, und ein natürlicher Übergang von einem Punkt zum andern findet statt" (V) [5]). Und: die „Gewöhnung an Ordnung muß so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht vermindert, sondern erhöht" [6]). „Es wird alles nur darauf ankommen, daß ein richtiges Verhältnis stattfindet in dem Verteilen der Zeit zwischen strenger Übung und freier Tätigkeit" (V) [7]). Mit dem Augenblick des Auftretens einer festen Ordnung, einer geregelten Zeiteinteilung und einer absichtlichen Zweckmäßigkeit kann die pädagogische Tätigkeit, die Übung im eigentlichen Sinne, einsetzen. Ordnung, und vor allem Zweckmäßigkeit sind die notwendigen Voraussetzungen jeder erfolgreichen und ökonomisch verlaufenden Übung. Nur, wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, und wo eine Tätigkeit oder Bewegung ausgeführt und wiederholt wird zur Erreichung eines nahen oder fernen Zieles, kann sinnvoll von Übung geredet werden.

Die zweckmäßige Einrichtung der Erziehung beruht auf einer verständigen Ansicht der hier waltenden Verhältnisse und auf einer angemessenen Anordnung und möglichen Vollständigkeit der Übung (V). — Wo . . . die Übung der Talente nicht richtig angelegt ist, da kann der Zweck der Erziehung nicht erreicht werden" [8]). Sinn und Bedeutung der Übung sind abhängig von dem Wesen der Übung: nur die planvoll angeordnete Übung führt zum Ziele, kann ihren Zweck erfüllen. Jede andere, willkürliche und regellose Übung versetzt den Übenden nicht in den Zustand der Vollkommenheit und Fertigkeit. Zwei Forderungen müssen also jederzeit an die wahre Übung gestellt werden: sie muß erstens einer bestimmten Anordnung gemäß verlaufen und zweitens muß sie vollständig, d. h. auf die gesamte körperlich-geistige Entwicklung des Jugendlichen gerichtet sein.

---

5) III 9, 318. 6) III 9, 319. 7) III 9, 369.
8) III 9, 240.

Wie weit erstreckt sich nun die Erziehung in der zweiten Periode? Diese Frage ist nicht nebensächlich für uns. Die jeweiligen Gebiete der Erziehung bestimmen die Gebiete der Übung. „In der zweiten Periode tritt der Zögling in ein gemeinsames Leben ein, und die Erziehung bekommt, partiell wenigstens, durch das Hinzutreten des Einflusses der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft einen öffentlichen Charakter. — Somit beginnt die Vorbereitung auf das öffentliche Leben“ [9]). „So muß nicht bloß die Entwicklung der Selbständigkeit, das Individuum für sich betrachtet, sondern auch die Entwicklung der Gesinnung (V), das Individuum in der Gemeinschaft vor sich gehen“ [10]). Bildung der Gesinnung, der religiösen und der sozialen, gehört also mit zur Erziehung während der zweiten Periode. Ja, diese Bildung steht für Schleiermacher vor aller Aneignung der verschiedenen Kenntnisse. In welchem Umfange diese Bildung zur Gemeinschaft vermittelt und gewonnen wird auf dem Wege der Übung, wird die Untersuchung zeigen müssen. „Ein . . . Einfluß des geselligen Lebens muß in der zweiten Periode begründet werden, eine Vorübung (V) muß da sein, damit in der dritten Periode eine bestimmte Richtung für das Leben im Staate sich entwickeln kann“ [11]). „Das beste Medium, durch welches die politische Gesinnung [12]) allmählich entwickelt werden kann, ist das gesellige Leben“ [13]), d. h. das Leben, wie es verläuft und sich gestaltet in der gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Gesinnung soll sich bilden in einer aus dem Leben hervorgehenden und dem Leben sich anschließenden Erziehung. Das Wesen der Übung, wenn sie sich einordnen und behaupten will in dem an das Leben gebundenen Prozeß der sittlichen Entwicklung des Jugendlichen, ist damit festgelegt. Die Übung muß ihrem Wesen nach sich einfügen in den organischen und auf die gesamte Entwicklung hinzielenden Verlauf des Lebens.

Hinsichtlich der religiösen Gesinnung stellt Schl. die Forderung auf, daß sie „so weit entwickelt sei, daß sie Prinzip sein könne, die Selbständigkeit zu leiten. — Somit ist diese Periode völlig abschließend für die religiöse Bildung, sodaß dies als das Erste erscheint, was sich in der Erziehung vollendet“ [14]). Schl.s

9) III 9, 239. 10) III 9, 242. 11) III 9, 246.

12) Schl. verwendet hier den Ausdruck „politisch“ in dem ursprünglichen Sinne. Politische Gesinnung ist die auf die „Polis“ gerichtete Gesinnung. Diese Gesinnung entwickelt sich allmählich zu dem wirksamen „Leben im Staate“, d. h. zu der eigentlichen politischen Gesinnung.

13) III 9, 246. 14) III 9, 243; vgl. III 9, 248.

Forderung darf nicht eingeengt werden nach der Richtung hin, als ob die religiöse Bildung am Ende der Schulzeit so weit fortgeschritten sein müsse, daß sie keines weiteren Einflusses mehr bedürfe. Das wäre ein völliges Mißverständnis und die Bestreitung des Schl.schen Satzes. Er kann nur so aufgefaßt werden, daß die „abgeschlossene" religiöse Bildung notwendige Voraussetzung ist für das Wirksamwerden des Kultus und des Dienstes der Gemeinde. Unsere Arbeit darf sich also nicht beschränken auf die Untersuchung der religiösen Erziehung der zweiten Periode; sie muß auch ihren Blick richten auf die sich anschließende religiöse Entwicklung und prüfen, ob in ihr religiöse Übung vorkommt.

2.) Die Übung in den beiden Erziehungsaufgaben des Unterrichts und der Erziehung, der Schule und des Elternhauses.

Das wichtigste Moment, das in der zweiten Periode erscheint und wesentlich ihren Charakter bestimmt, ist der Unterricht. Wie verhalten sich nun Unterricht und Erziehung zueinander? Diese Unterscheidung von Unterricht und Erziehung bringen wir nicht willkürlich in die Pädagogik Schl.s hinein. Wir finden sie vor, und darum müssen wir sie beachten. Je nachdem die pädagogische Tätigkeit es mit Unterricht oder Erziehung zu tun hat, wird sie diese oder jene Form der Übung wählen müssen. Das Wesen der Übung ist also den beiden Erziehungsaufgaben, die Jugend zu unterrichten und zu erziehen, unterworfen.

Gleich in der Einleitung zu der Vorlesung aus dem Jahre 1826 stellt Schl. beide Begriffe der Erziehung und des Unterrichtes gegenüber. „Für beide (sc. Eltern und Lehrer) scheint eine Theorie darüber (sc. über Unterricht und Erziehung) ersprießlich, ja notwendig. Die Tätigkeit der einen bildet einen Gegensatz zu der der anderen. Denn, was bei den ersteren mehr hervortritt, das Erziehen im engeren Sinne oder die Entwicklung der Gesinnung und des ganzen geistigen Wesens im allgemeinen, das tritt bei den anderen mehr zurück; und was wieder bei diesen mehr hervortritt, nämlich das Unterrichten oder die Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das tritt mehr zurück bei jenen. Für beides . . . sucht man in der Erziehungslehre eine Anweisung, eine Technik" [15]).

15) III 9, 3 f. Technik ist zu verstehen in dem ursprünglichen Sinne des Wortes und in der Ableitung aus dem Griechischen. (τέχνη). Technik meint also eine kunstvolle Methode im Gegensatz zu einer technisch-mechanischen. Technik ist „eine mit Gründen belegte Anweisung, wie etwas auf die richtige Art

Der Gegensatz zwischen Erziehung und Unterricht ist in der Tat gegeben; in der Geschichte der Pädagogik finden wir mannigfache Hinweise darauf. Herbart sagt im Zusammenhang einer Abhandlung über die Zucht: „Der Begriff des Unterrichts (V) hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientieren werden. Beim Unterricht gibt es allemal etwas Drittes, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was zunächst die Mühe des Erziehers verursacht, — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe — das gab den Teilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung“ [16]).

Es kann also gesagt werden, daß die Stätte der Erziehung wesentlich das Elternhaus, während die des Unterrichts die Schule ist. Hinsichtlich der Dauer und des Endes der Erziehung und des Unterrichts ergibt sich auch ein Unterschied: der Unterricht ist längst abgeschlossen, die Erziehung bleibt den Eltern weiter aufgetragen. Welches ist aber für Schl. der Grund für die Scheidung von Elternhaus und Schule, Erziehung und Unterricht; und wie ist diese Scheidung selbst zu verstehen? Die Forderung zur Trennung der beiden genannten Erziehungsstätten ist gerechtfertigt, „weil in der Familie die kunstgerechte Anleitung fehlt, in der Volksschule der eigentliche Unterricht... abgeschlossen sein“ [17]) muß. Den Eltern, den ersten und natürlichen Erziehern des Kindes geht es nicht um eine bewußt pädagogische Einwirkung und Unterweisung. Sie können das Kind nicht zu ernster Übung anhalten. Das kann erst die Schule. Die Schule als die eigentliche pädagogische Einrichtung beherrscht die „kunstgerechte“, d. h. zu jeder Übung notwendige Anleitung der Jugend; und erst das allmählich erwachende Zweckbewußtsein der Jugend gibt der absichtlichen und zweckbestimmten Tätigkeit, d. h. der Übung seine Zustimmung.

Der Gegensatz „zwischen dem Leben der Jugend in der Schule und dem häuslichen Leben“ [18]) bleibt während der ganzen zweiten Periode bestehen. In dem elterlichen Hause „kann wenigstens im Anfang das Schulleben nicht fortgesetzt werden; erst späterhin, wenn die Zöglinge so weit gediehen sind, daß

---

hervorzubringen sei“. (III 7, 1). „Die Tätigkeit der älteren Generation auf die jüngere (muß) den Charakter der Kunst (V) an sich tragen“. (III 9, 7).

16) Herbart, Gesammelte Werke, X. Bd., Leipzig 1806, 5. Kapitel, S. 143. Siehe weiter Montessori, Mein Handbuch, S. 7.

17) III 9, *362*. 18) III 9, *362*.

sie auf dem vorgezeichneten Wege auch im häuslichen Leben die Übung der Schule (V) fortsetzen können, vermindert sich diese Scheidung, verliert sich aber nicht“ [19]). Über den Zusammenhang, in dem diese Aussage Schl.s hier steht, hinaus, hat die Stelle noch eine weitere Bedeutung für unser Thema. Es ist hier nichts weniger gesagt, als daß jede Übung in dem Augenblick, in dem sie beginnt, einer sorgfältig durchdachten Anweisung und Anleitung bedarf, und daß sie auf dem einmal beschrittenen Wege auch fortschreiten muß ohne willkürliche Änderung des Verlaufes; ferner, daß über dem Aneignen des bloßen Übungsweges eine gewisse Zeit vergeht, ehe der Übende selbständig die ganze Übung in der begonnenen und damit endgültig vorgeschriebenen Weise durchführen kann.

„Wir haben aber das Verhältnis der Schule zum Hause noch von einer anderen Seite zu betrachten, nämlich mit Rücksicht auf den Gegensatz zwischen Ernst und Spiel, strenger Übung und freier Tätigkeit. Je weniger man in der Familie das Geschick und die Muße voraussetzen darf, dasjenige zu leisten, was einen regelmäßigen Gang und strenge Unterweisung und Wiederholung erfordert: destoweniger darf sich die Schule auf die Familie verlassen. So scheint alle Übung der Schule, Spiel und freie Tätigkeit der Familie überlassen zu sein. Im allgemeinen ist dies auch die richtige Maxime“ [20]). Zu dem „regelmäßigen Gang“ und der „strengen Unterweisung“, als zwei wesentlichen Voraussetzungen für die Übung, von denen schon die Rede war, tritt als Drittes die Wiederholung.

Ausführlicher als die letzte Vorlesung gehen die beiden ersten Vorlesungen von 1813/14 und 1820/21 auf die Wiederholung als eine der wichtigsten Erfolgsbedingungen der Übung ein. Wiederholung ist zwar noch nicht Übung, aber sie ist doch ein charakteristisches Übungsmoment. „Jede Fertigkeit kann nur, wenn ein hoher Grad erreicht werden soll, durch öftere Wiederholung erlangt werden“ [21]). „Durch Vollziehung (einer) Handlung wird eine ähnliche Handlung erleichtert, Wiederholung tritt ein; durch Wiederholung aber entsteht Übung und Fertigkeit“ [22]). Jede Wiederholung eines geistigen oder körperlichen Vorganges — vorausgesetzt, daß sie in gleicher oder ähnlicher Form wie die ursprüngliche Tätigkeit verläuft — bedeutet eine „quantitativ — qualitative Steigerung“ [23]). In der

19) III 9, 362. 20) III 9, 368 f. 21) III 9, 794. 22) III 9, 140; vgl. III 9, 789. 23) v. d. Mühlen, Psychophysische Bedeutung der Übung, S. 144. Vgl. ferner Hildebrandt-Borsig, Übung und Eignungsprüfung, S. 97. Neuhaus, Die Übung und ihre Wirkung, S. 182.

Gleichsetzung von Übung und Fertigkeit bekommt auch bei Schl. der Übungsbegriff seine zweite Bedeutung: er bezeichnet das Ergebnis, den Effekt des Übungsweges und der -methode. Der Begriff der Übung meint sowohl die Tätigkeit als auch den Zustand am Ende der Übung. Darauf mußte an dieser Stelle hingewiesen werden, obwohl der Begriff bei Schl. weithin nur in der Bedeutung des Übungsprozesses vorkommt. Die Philosophische Ethik Schl.s stellt den Begriff der Übung als Vorgang am klarsten heraus: „Fertigkeit kommt durch Übung, diese ist an äußere Relationen gebunden (z. B. an äußeren Stoff), die für jeden ungleich sind, daher in jedem sich andere Fertigkeiten entwickeln“ [24]).

Schl. hat den Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung gemacht, nach welchem der Unterricht das Hauptgeschäft der Schule ist. Nun aber drängt sich Schl. die Frage auf: „Soll die Schule bloß Unterrichtsanstalt sein, oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes?“ [25]). Antwort: „Die Schule hat gleicherweise nicht nur die Kräfte und Fertigkeiten zu wecken, zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht“ [26]). Die Bildung der Gesinnung, der sozialen, der staatlichen und der religiösen, geschieht durch das Leben in der Gemeinschaft. Die Gesinnung ist dem Bereich der eigentlichen, an einen bestimmten Verlauf gebundenen Übung entnommen. Wir werden darauf achten, wieweit Schl. diese Anschauung jeweils in den Vorlesungen vertreten hat.

In der Vorlesung von 1813/14 finden wir eine Äußerung, die dieselbe Forderung ausspricht, daß auch die Schule erziehen müsse. „Die . . . Ansicht, daß Schulen bloß Unterrichtsanstalten (Kenntnisfabriken) wären, Supplement auf der einen Seite, Vorbereitung — möglichst bestimmt für den persönlichen Kreis — auf der anderen, hat lange geherrscht und den Verfall der Schulen bewirkt“ [27]). Wir sehen wieder, wie modern Schl. ist. Vergleichen wir nur das, was er vor mehr als hundert Jahren gesagt hat, mit dem, was man gegenwärtig in der Pädagogik wieder neu entdeckt: „Der soziologische Zweck der Schule ist nicht die bloße Vermittlung von Kenntnissen, auch nicht die Erziehung zur Wissenschaftlichkeit, sondern die

---

24) III 5, 189. Den doppelten Sprachgebrauch des Wortes Übung siehe bei Elsenhans, Lehrbuch der Psychologie, S. 313, Kern, Wirkungsformen der Übung, S. 42.

25) III 9, 662. 26) III 9, 364.

27) Vorl. 1813/14, 24. Std.; III 9, 628 f.

Vermittlung jener Grundlagen der Bildung, aus der sich eine geschlossene, objektiv leistungsfähige, ihrer selbst sich freudig bewußt werdende Persönlichkeit entfalten kann. Bildung bedeutet, daß unser gesamtes Wissen zu allen Lebenswerten in Beziehung steht. Bildung ist daher, weil einer Person angehörend, nie etwas Abgeschlossenes, sondern etwas lebendig sich Entwickelndes“ [28]).

Schl. kennt den Unterschied zwischen formalem und materialem Bildungsgut. Aber er legt kein besonderes Gewicht auf saubere Trennung dieser beiden Elemente. In der Behandlung der Grundschule weist Schl. nur einmal hin auf die formale und materiale Seite des Unterrichts und rechnet ihn „in seiner formalen Beziehung“ zum „wesentlichen Teil der Erziehung“ [29]). „Denn — so fährt Schl. begründend fort — die Erziehung ist ja nichts anderes als Entwicklung der Kräfte vermöge deren Tätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt (V) und Kenntnisse erlangt werden. Davon kann also garnicht die Rede sein, daß die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominieren“ [30]). Daß aber solcher Mechanismus von größtem Übel ist und überwunden werden muß in der pädagogischen Tätigkeit, ist für Schl. höchstes Gesetz. „Nicht Mechanismus, sondern Leben (V), das ist für Schl. die Losung im Unterrichten und im Erziehen. Die Rücksicht aufs Leben leitet ihn, wenn er der Volksschule, der Realschule, dem Gymnasium Fächer und Ziel des Unterrichts bestimmt“ [31]). Schl. selbst drückt es 1826 einmal so aus: „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirlich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein“ [32]). In der pädagogischen Übung, die Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln will, kommt nichts Anderes zum Ausdruck, als „dem, was im gewöhnlichen, gemeinsamen Leben von selbst erfolgen würde, durch Ordnung und Zusammenhang eine

28) Sigmar, Das Gedächtnis, seine Psychologie und Didaktik, S. 173.
29) III 9, 363. 30) III 9, 363.
31) Eitle, Schl. als Erzieher, S. 17.
32) III 9, 382. Siehe weiter III 9, 382 f.; ferner Sigmar, a. a. O., S. 174.

größere Intensität zu geben. Die Gegenstände, an denen Ordnung und Zusammenhang geübt (V) wird, müssen im Leben selbst liegen. Hieraus folgt der Kanon, daß man keinen Lehrstoff nehmen darf, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert. — Wenn Ordnung das Prinzip des Lebens ist, dann muß es auch das Prinzip der Methode sein. Nun ist überall nur da Ordnung und Zusammenhang, wo sich jedes auf ein voriges bezieht und in dieser Beziehung eine bestimmte Entwicklung ist, und wo unmittelbar eins aus dem anderen hervorgeht" [33]). Die Übung ist in ihrem Wesen eine Spezialform des Lebens. Ihre Aufgabe besteht darin, daß sie die oft mühevollen und zeitraubenden Umwege, auf denen das alltägliche Leben den Menschen zu körperlichen und geistigen Fähigkeiten führt, vermeidet und auf direktem Wege und „intensivere" Weise zum Ziele, zur Vervollkommnung führt. Dieser Weg ist gekennzeichnet durch eine an das Leben gebundene Ordnung und Entwicklung: eins muß dem anderen folgen. Es gilt also für die zweite Periode dasselbe wie für die erste; und wir werden sehen, wie das seine Fortsetzung und Gültigkeit auch in der dritten Periode findet. Das Prinzip, das das Leben beherrscht, muß auch die Übung beherrschen. In dem Ablauf der Übung müssen Vorgänge des Lebens angeschaut werden können. Schl.s Anordnung der Fächer wird auch auf einer dieses Prinzip beachtende Erwägung beruhen.

Die Schule ist Vorübung, „Vorbereitung für das ganze folgende öffentliche Leben" [34]). „So steht ihr Einfluß auf die Entwicklung der Gesinnung (V) fest; und wenn sie gleich vorzugsweise Unterricht und Übung der Fertigkeit bezweckt, so wird doch eben dadurch . . . auch auf die Gesinnung gewirkt. Insofern haben also Schule und Haus, wenn auch jedes in besonderer Weise, teil an der Entwicklung der Gesinnung; nennt man nun diese Entwicklung der Gesinnung Erziehung: so folgt, daß in dieser Beziehung die Schule auch erziehend ist" [35]). Der Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung besteht. Schl. denkt nicht daran, diesen Unterschied aufzugeben, aber er warnt davor, aus diesem Unterschied einen Gegensatz zu konstruieren, nach dem der Unterricht die Erziehung ausschließt. „Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist, mit Ausnahme der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf eine speziellere Geschäftstätigkeit beziehen. Ebenso hat die Schule die

33) III 9, 418; vgl. auch III 9, 419. 34) III 9, 367. 35) III 9, 367.

Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zu dem Familienleben bezieht. Der Familie würde übrigbleiben, die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt“ [36]). Schule und Familie sind beide aufgerufen, die Gesinnung der Jugend zu bilden. „Eine Ausdehnung des Erziehungseinflusses der Schule auf Kosten der Eltern weist Schl. entschieden zurück. Er befürchtet von einer erziehenden Omnipotenz der Schule eine Beeinträchtigung der wertvollen ethischen Gemeinschaftsform der Familie“ [37]). Was v. Ungern-Sternberg in seinem hervorragenden Buche sagt, gibt treffend Schl.s Auffassung wieder. Nur hat Schl. den Gedanken, daß die Schule die Erziehung des Hauses ausschaltet und mit übernehmen könnte, nicht ausgesprochen. Für Schl. stand es fest, daß „der überwiegende Teil der Einwirkung auf die Gesinnung“ [38]) im Hause der Familie zufiel. Aber auch die Schule sollte teilhaben an der Gesinnungsbildung der Jugend, freilich immer nur in den ihr angewiesenen Gebieten; insofern hat v. Ungern-Sternberg Recht.

Wie verteilt sich nun die zur Gesinnung erziehende Tätigkeit auf Schule und Elternhaus? Die Familie hat die religiöse und allgemein ethische Seite der Gesinnung zu entwickeln und fortzubilden [39]). „Das Ziel, was hier (sc. in der Schule) in Beziehung auf die Gesinnung zu erreichen ist, ist Erweckung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmäßigkeit“ [40]). „Strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß“ [41]). Die Gebiete der pädagogischen Einwirkung auf die Gesinnung — wie sie Schule und Elternhaus obliegen — sind scharf umrissen. Sie sind verschieden groß. Der Familie wird das größere und weit wichtigere Gebiet zuerkannt. Das Gebiet der Schule ist verschwindend klein dagegen. An dieser Teilung hat Schl. immer festgehalten und sie als die allgemein gültige vertreten. Die Bildung der Gesinnung ihrer innersten Seite nach gehört in die Familie, geschieht im freien Leben, der äußeren Seite

36) III 9, 368. 37) v. Ungern-Sternberg, a. a. O., S. 131.
38) III 9, 196. 39) Siehe III 9, 368; 370. 40) III 9, 380.
41) III 9, 369; siehe weiter III 9, 370.

nach fällt sie in die Schulzeit, d. h. in das auf Ordnung und Gesetzmäßigkeit beruhende und sich beständig aufbauende Leben. Es kann also beide Male nur mit einem besonderen Verständnis von Übung geredet und der Begriff der Übung auf die Gesinnungsbildung angewandt werden. In der Differenz des Lebens der Jugend in der Schule und der Familie ist das Wesen der Übung angedeutet. Auf der einen Seite ist die Übung der Gesinnung ein Teil des Unterrichts und gebunden an die den gesamten Unterricht bildenden Prinzipien; auf der anderen Seite schließt sie sich dem freien, aus keiner besonderen Intention hervorgehenden Leben an.

Wichtig für die die ganze Jugend erfassende Volksschule ist noch eine Bemerkung Schl.s in der Vorlesung von 1820/21: „Das erste Prinzip ist, daß die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen“ [42]). Die gesamte Erziehung der Jugend in der ersten Periode soll also nationalen Charakter haben.

Analog der ersten Periode teilt Schl. die pädagogische Tätigkeit der Volksschule ein in die beiden Gebiete der Rezeptivität und der Spontaneität. Wir wenden uns zunächst dem Gebiete der Rezeptivität zu.

3.) Die Übung in der rezeptiven Tätigkeit.

Wieder finden wir — übereinstimmend mit der ersten Periode — die gleiche Reihenfolge in den beiden Fähigkeiten des Schreibens und Lesens. Schreiben und Lesen müssen „als Unterrichtsgegenstand in die Volksschule aufgenommen werden“ [43]). „Aber — und nun folgt die Beurteilung dieser Fertigkeiten, wie wir sie bereits kennen — das muß man zugleich mit festhalten, daß Lesen und Schreiben nichts sind an und für sich, sondern nur mechanische Hilfsmittel (V). Auf diese Weise müssen wir diese Gegenstände zwar als etwas Notwendiges ansehen, aber auch als etwas, was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksschule eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt. Daher das erst in neuerer Zeit zweckmäßig angeregte Bestreben, diese mechanischen Fertigkeiten in so kurzer Zeit als möglich abzumachen“ [44]). Weitere, die eigentliche Praxis des Schreibens und Lesens betreffende Ausführungen bietet die Erziehungslehre Schl.s an keiner Stelle. Damit ist aber keineswegs Anlaß gegeben, von einer Lücke in der „Pädagogik“ zu reden. Wie sollte sie Anweisungen enthalten, rein technische Schwierig-

42) III 9, 381; Anm. 43) III 9, 386. 44) III 9, 386.

keiten, die sich bei der Übung des Schreibens und Lesens ergeben, zu überwinden, wenn Schl. beiden Fähigkeiten nur eine ‚untergeordnete" Bedeutung beimißt? Was für die erste Periode hinsichtlich dieser Fertigkeiten galt, das trifft auch für die zweite zu. Die Übungen im Schreiben und Lesen müssen in einem organischen Zusammenhang stehen. Sie dürfen nicht zum bloßen Mechanismus werden. „Sagen wir, der Gebrauch der Buchstabenschrift zum Lesen verhält sich zum Gebrauch derselben zur eigentlichen Mitteilung, zum Schreiben, wie Rezeptivität zur Spontaneität: so muß auch ein Zusammenhang sein zwischen diesen Übungen" (V) [45]. Es ist dieselbe Forderung, die wir in der ganzen Pädagogik Schl.s antreffen im Blick auf die Übung, daß sie — im eigentlichen Sinne des Wortes — ein organisierender Prozeß sei. Zweck aller Übung ist, daß sie zu einem organischen Ganzen führt.

Schreiben und Lesen müssen einander ergänzen. Gegenstand dieser Übungen sind nicht die einzelnen Buchstaben oder gar ihre auf dem Wege der Analyse gewonnenen Elemente, sondern Worte als die lebendigen Elemente der Sprache. Erst von hier aus wird die an das Schreiben sich anschließende Übung im Lesen sinnvoll und lebendig. „Beginnt man mit Aufzeichnung einzelner kleiner Sätze, und schreitet man sodann fort, gleichmäßig mit den Übungen im Lesen, stets Sorge tragend, daß zum richtigeren Verständnis des Gelesenen die Produktion Veranlassung gebe: dann hat man im Schreiben und Lesen einen Zyklus (V), der nichts ausschließt, was künftig lebendig bleibt" [46]. Entsprechend der ersten Periode, in der den oft voreilig angestellten Übungen im Schreiben und Lesen die Übung im Sprechen vorangestellt wird, soll auch in der zweiten Periode „diesen Übungen im Lesen die geistige Gymnastik, d. h. Übung, die sich auf das Lebendige, logische Verständnis der Sprache bezieht, damit der Verstand durch das lebendige Wort geübt und so das Verständnis des Geschriebenen eingeleitet werde" [47], vorausgehen. „Sich anschließend an Leseübungen aus Büchern, welche die Verstandesbildung zu fördern geeignet sind, werden die Übungen im Lesen aus biblischen Geschichten und dem vaterländischen Geschichtsbuche ihren Zweck erfüllen. Es ist dies die einzig richtige Fortschreitung, die auf diesem Gebiete zu machen ist" [48]. Die Übung des Lebens geschieht also nicht isoliert für sich. Sie soll nicht nur den Schüler zu der an sich mechanischen Fertigkeit des Lesens führen, sondern gleichzeitig die Entwicklung des Verstandes beeinflussen, die Übung des Ver-

45) III 9, 433. 46) III 9, 434. 47) III 9, 433. 48) III 9, 433.

standes übernehmen. Wir sehen, wie Schl. versucht, die weithin mechanisch betriebenen Übungen im Lesen und Schreiben von dem geisttötenden und dem den Erzieher und Zögling unbefriedigenden Mechanismus zu befreien, um sie hineinzustellen in einen weiteren Bildungs- und Übungskreis.

„Woraus sollen diese Übungen (sc. im Lesen) genommen werden?“ [49]). Jene „sehr weit verbreitete Praxis, aus der Bibel lesen zu lassen“ [50]), lehnt Schl. aus zwei Gründen ab: erstens aus einem religiösen Prinzip; „Die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen“ [51]); zweitens aus der Überzeugung, „daß eine rechte Fertigkeit im Lesen durch Übungen“ [52]) in der Bibel, sonderlich im Alten Testament, nicht gewonnen werden kann. Wird die Bibel zum Übungsstoff für das Lesen gemacht, so kommt es dahin, „daß der Jugend die Heilige Schrift zum toten Buchstaben wird“ [53]). Die Verwendung einzelner biblischer Geschichten, soweit sie verständlich sind, billigt Schl. Den Hauptstoff für das Lesen aber bietet die Geschichte. „Die Leseübungen... anzuknüpfen an ein populäres vaterländisches Geschichtsbuch, das steht ganz in Analogie mit dem Gebrauch jener biblischen Geschichten. Es wird dadurch auch dem Unterricht in der Geschichte . . . vorgearbeitet“ [54]). Die Leseübungen sind in erster Linie Lese übungen, aber darüber hinaus sollen sie die anderen Fächer des späteren Unterrichts vorbereiten und das für diese Fächer erforderliche Verständnis üben.

Zu der Frage der Übung im Schreiben und Lesen bieten Niemeyer und Schwarz einiges Material. Es muß also auch an dieser Stelle ein Vergleich dieser beiden Pädagogen mit Schl. angestellt werden.

Zu dem, was Schl. über die Übungen im Schreiben und Lesen sagt, stehen die Anschauungen N.s in völligem Widerspruch. Auffallend ist zunächst, daß N. den wirklich bestehenden Zusammenhang zwischen beiden Fertigkeiten gänzlich übersieht. Die größte Differenz besteht jedoch in den Methoden der beiden Pädagogen: während Schl. ausgeht von der Synthese, dem Wort oder dem Satz, beginnt N. mit dem analytischen Element, dem Buchstaben. Um die Fertigkeit im Lesen zu erwerben, sind nach N. „drei Übungen“ erforderlich: 1.) das Buchstabenlesen; 2.) das Lesen einzelner Silben und Wörter; 3.) das Wortlesen [55]). Auf diese Weise muß notwendig jenes bei Schl. so gefürchtete und die gesamte Erziehung

49) III 9, 431. 50) III 9, 431. 51) III 9, 432. 52) III 9, 431.
53) III 9, 432. 54) III 9, 432 f. 55) N II, 92; vgl. ferner N II, 138 f.

der Jugend lähmende Moment, der Mechanismus, in den N.schen Unterricht hineinkommen. Es bedarf keiner eingehenden Begründung, warum wir Schl. und seiner Auffassung den Vorzug geben.

Schw. stellt wie Schl. — auch in derselben Reihenfolge — Schreiben und Lesen nebeneinander. Nur erweitert Schw. diese beiden Fertigkeiten durch eine dritte „durch Übung erlangte" und „im Dienste der Sprachübung" stehende Tätigkeit: „das Deklamieren" [56]). Das Schreiben ist eine von „der Zeichenlehre, der Formenlehre" [57]) ausgehende Übung, die, wie auch das Lesen, „von dem Leichten zum Schwereren" [58]) fortschreiten soll. Es ist hier nicht der Raum, die Einzelheiten aufzuzählen, die Schw. für die Übung des Schreibens angibt [59]). Grundsätzlich stimmt seine Anschauung mit der Schl.s überein. Anders ist es mit dem Lesen. Hier vertritt Schw. jene mechanische und vom Buchstaben über die Silbe zum Wort fortschreitende Methode wie N. und steht somit im größten Gegensatz zu Schl. [60]).

Was die dritte Fertigkeit, das Deklamieren, angeht, so ist zunächst zu sagen, daß Schw. nichts Anderes darunter versteht als das Erzählen. „Dieses allgemeine Talent (sc. das Erzählen) läßt man es (sc. das Kind) frei üben . . . und man erweckt es durch Vorerzählen interessanter Dinge" [61]). Der Stoff des Vorerzählens hat nur formalen Wert; es geht nicht „um ein Vielerlei des Wissens, sondern um die Übung der Kraft" [62]), des Talentes. Diese letzte der drei Fähigkeiten, die Schw. auch „Geschicklichkeiten" [63]) nennt und unter dieser Überschrift behandelt, finden wir bei Schl. wieder in der „lebendigen Übung der Sprache", die bereits in der Erziehung während der ersten Periode einen wesentlichen Teil ausmachte. Wenn wir beide Pädagogen in dieser Hinsicht vergleichen, so müssen wir sagen, daß Schl. der Übung und Fertigkeit in der Sprache den größeren Wert beilegt und ihr auch den ihrer Bedeutung entsprechenden Platz in seinem System angewiesen hat.

In der Bestimmung der Fächer der Volksschule kommt Schl. zu dem Ergebnis, daß fremde Sprachen zu jenen Gegenständen gehören, die „aus dem Bereich der Volksschule ganz und gar auszuschließen seien" [64]). Sie eignen sich weder — so sagt Schl. — „als formales Bildungsmittel" noch für „die Ausbildung des praktischen Verstandes durch die vergleichende Zusammenstellung" [65]). Als formales Bildungsmittel scheiden sie aus, „weil das Material in den meisten Fällen wieder im

---

56) Schw. III, 2, 239. 57) Schw. III, 2, 240. 58) Schw. I, 382.
59) Vgl. Schw. III, 2, 240. 60) Schw. III, 2, 242 f
61) Schw. IIII, 2, 246. 62) Schw. III, 2, 251. 63) Schw. III, 2, 239.
64) III 9, 387. 65) III 9, 388.

Leben sich verliert“ [66]). Diese Begründung Schl.s müssen wir als unzureichend ablehnen; denn das ist doch das Charakteristische des Formalen und aller formalen Bildung, daß die Materie an sich gleichgültig ist, daß sie nur einen Übungswert, aber keinen Lernwert hat, der für das Leben von Bedeutung sein könnte. Entscheidend für die Ablehnung der fremden Sprachen als Unterrichtsgegenstand der Volksschule ist der zweite Grund: „Die Prinzipien der Vergleichung der Sprachen liegen rein in der Wissenschaft selbst, und die Wissenschaft ist es nicht, was wir als Ziel der Volksbildung aufzustellen irgendwie berechtigt wären“ [67]).

Im Anfang der Schulzeit ist die Geschichte noch von untergeordneter Bedeutung. Sie steht mehr im Dienste der „Ausbildung des praktischen Verstandes“ als der „Hauptaufgabe für die Volksschule“ [68]). Sie ist noch nicht Selbstzweck; sie ist nur Mittel zum Zweck. Die Geschichte soll der Bildung des Verstandes dienen, damit ist die Gedächtnisbildung vorausgesetzt. „Der Mensch ohne alles Gedächtnis, nur in der Gegenwart lebend, verrät eine Armut des Geistes, welche keine Verstandesbildung aufkommen läßt“ [69]). Zur Gedächtnisbildung kommt es aber nur dann, „wenn dem Menschen ein Reichtum von einzelnen Fällen gegeben ist, woraus er folgern und kombinieren kann“ [70]). Den Stoff dazu bietet das praktische Leben selbst. „Nichts liegt in dieser Beziehung uns nun näher als die Rechtsverhältnisse. — Diese Verhältnisse aber stehen wieder in der nächsten Beziehung zu den geselligen Verhältnissen“ [71]). Mit und in diesen Verhältnissen ist keineswegs die Geschichte im eigentlichen Sinne gegeben. Schl. behauptet nur, daß sich aus ihnen „ein geschichtliches Element entwickelt“ [72]). Wir sehen, wie sorgfältig abwägend Schl. die einzelnen Gebiete der Volksschule bestimmt und ihr nur die Gebiete zuweist, die wirklich für die geistige Entwicklung des Jugendlichen von Bedeutung sind. Wichtig für unsere Betrachtung ist, daß Schl. in dem „Geschichts“unterricht der Volksschule eine besondere und dem ersten Schulalter entsprechende Form der Gedächtnisübung sieht, von der die Bildung des Verstandes auszugehen hat. Es ist deutlich, welche Rolle das Gedächtnis in dem gesamten Unterrichtswesen Schl.s spielt. Wie das Gedächtnis zu entwickeln, durch welche Übung es unter Umständen zu vervollkommnen ist, muß später behandelt werden. Hier sei nur gesagt, daß die Gegenstände zur Gedächtnisübung und -bildung

66) III 9, 388. 67) III 9, 388. 68) III 9, 390. 69) III 9, 390.
70) III 9, 390. 71) III 9, 390. 72) III 9, 390.

dem praktischen Leben entnommen und für das Leben bestimmt sind, also materialen Charakter haben.

N. behandelt allgemein die Geschichte unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten: erstens als „Gedächtnisstoff" und zweitens als „intellektuelles Bildungsmittel"[73]), merkt aber garnicht, daß beides dasselbe ist. Denn, wenn Geschichte Gedächtnisstoff ist, dann bildet und übt sie das Gedächtnis und den Verstand und ist notwendig intellektuelles Bildungsmittel. N. fordert von dem Geschichtslehrer besondere Fähigkeiten im Blick auf „Gedächtnis, Verstand und Gemüt"[74]). Es muß der Lehrer beständig einen „dreifachen Zweck" im Geschichtsunterricht verfolgen: Bildung des Gedächtnisses, des Verstandes und des Gemütes. Höchstes Ziel ist die Bildung des Verstandes. „Erst . . . wenn der Verstand sich die Begebenheiten auf das deutlichste denkt, . . . dann wird die Geschichte mehr als ein bloßes Gedächtniswerk; sie wird eine Bildungsschule des Geistes"[75]). N. und Schl. entsprechen sich in ihren Auffassungen von der Geschichte und ihrer Bedeutung für die Schule. Nur läßt N. uns darüber in Unkenntnis, aus welchen Gebieten der geschichtliche Stoff gewonnen werden soll. Schl. fordert, daß die „geschichtlichen Elemente" dem Leben, den „geselligen Verhältnissen" entnommen seien, d. h. daß sie sich eindeutig festlegen lassen, räumlich wie zeitlich. Von hier aus wird „die Verknüpfung der Geographie (V) mit der Geschichte"[76]) verständlich. „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist"[77]). — „Wenn nicht der Schauplatz der Geschichte mitgegeben"[78]) wird.

Zu den naturwissenschaftlichen Fächern der Volksschule rechnet Schl. die Mathematik und die Naturkunde. Gegenstand der Mathematik ist das Rechnen, „das gesetzmäßige Verfahren mit der Zahl"[79]). Zur Naturkunde gehört alles, „was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich . . . in der Volksschule zur wahren Verstandesbildung (V) durchführen läßt"[80]). Mathematik und Naturkunde dienen in besonderer Weise jener Aufgabe, die den Unterricht der Volksschule ausmacht, der „Ausbildung des praktischen Verstandes"[81]). In beiden Gegenständen bietet sich die Möglichkeit einer organischen Fortführung dessen, was bereits in der ersten Periode statthatte und schon dort bis zu einer gewissen Fertigkeit geübt werden sollte: die auf Form und Größe gerichtete

73) N II, 240; u. vgl. 247. 74) N II, 240. 75) N II, 247.
76) III 9, 394. 77) III 9, 394. 78) III 9, 393. 79) III 9, 396.
80) III 9, 398. 81) III 9, 396.

Sinnestätigkeit. Die Volksschule führt zunächst die in dem Vorschulalter begonnene Tätigkeit weiter, indem sie den Zögling anleitet zur Beobachtung der den „Gesetzen der Größe“ [82]) gehorchenden Erscheinungen, d. h. der rein äußeren Seite der Wahrnehmung, dann geht sie über das Erreichte hinaus und setzt die „richtige Subsumtion des einzelnen (sc. Gegenstandes) unter das allgemeine“ [83]), jene mehr abstrahierende Tätigkeit an die Stelle der „mechanischen“ Sinnesfunktionen. In beiden Fällen, der Anknüpfung und der Fortführung, wie sie an dieser Stelle der Schule sichtbar werden, ist deutlich der Gang der Übung zu erkennen: bereits gewonnene Fertigkeiten werden übernommen, zum Ausgangspunkt neuer, größere Anforderungen stellender Aufgaben gemacht und vervollkommnet. Die Schule Schl.s vernachlässigt und übersieht nicht die Ergebnisse und Erfolge der den größten Teil des Kindesalters ausfüllenden Beschäftigung. Sie bewahrt und behütet auch nicht nur ängstlich die Fähigkeiten der ihr anvertrauten Kinder, sondern führt darüber hinaus auf einem dem Wesen der Übung entsprechenden Wege. So wird die Schule zu einer Bildungsstätte, die im organischen Zusammenhang mit der Entwicklung der jüngsten Zeit des Lebens die Kräfte des Körpers und des Geistes entfaltet und gestaltet.

Einige Äußerungen, die sich auf das Rechnen beziehen und von dem Gesichtspunkt des „Prinzips des Unterrichts“ [84]) sich ergeben, müssen noch herangezogen werden, um das Gesagte zu begründen. „Das Zählen an und für sich ist die beständige Wiederholung der Einheit. — Das ist etwas vollkommen Mechanisches. Anfangen muß man auch hier bei dem Lebendigen (V). Das Lebendige ist die Beziehung auf die Gegenstände. — Mit einem Wort, die Kinder müssen die arithmetische Tätigkeit an wirklichen Gegenständen üben (V). Es kommt nur darauf an, die Zahl lebendig in ihrer Ursprünglichkeit aufzufassen; die verschiedenen Typen werden sich von selbst entwickeln“ [85]). Dasselbe, was Schl. hier vom Rechnen sagt, hat er bereits früher vom Schreiben und Lesen gesagt. Das Rechnen darf ebensowenig wie das Schreiben mit einem toten Element beginnen. Es muß ein organischer, ein vom wirklichen Leben ausgehender Vorgang sein. Nur so wird das Rechnen nicht zum starren und geisttötenden Mechanismus.

Schwarzens und N.s Anschauungen über das Rechnen sind grundsätzlich gleich. Für beide ist „alles Rechnen Kopfrechnen“ [86]). „Dem Unterricht im gewöhnlichen Rechnen mit Ziffern

---

82) III 9, 396. 83) III 9, 397. 84) III 9, 414.
85) III 9, 423 f. 86) Schw. III, 2, 166.

kann und muß billig sehr vieles vorhergehen, was die Beschäftigung über das bloß Mechanische erhebt“ [87]). Läßt die Schule das Kopfrechnen „nicht bis zu einer gewissen Übung vorausgehen, so bekommt das Kind nie den vollständigen Begriff von der Zahl; und das Rechnen wird nie lebendig (V) betrieben“ [88]). Beide Pädagogen haben also mit Schl. die Forderung gemein, daß die Schule das Rechnen lebendig betreiben muß, damit es „im praktischen Leben“ [89]) seinen Zweck erfüllen kann. Über das Grundsätzliche hinaus geben Schw. und N. noch einige praktische Hinweise für Rechenübungen, die aber hier übergangen werden können, weil wir Ähnliches bei Schl. nicht finden [90]).

4.) Die Übung in der spontanen Tätigkeit.

„Der ganze Zyklus der hier zu besprechenden Gegenstände läßt sich im weiteren Sinne unter dem Ausdruck Gymnastik, d. h. kunstmäßige Übung (V), zusammenfassen“ [91]). „Alles, was ursprünglich auf der Seite der Spontaneität liegt, ist Gymnastik“ [92]). In dieser Gymnastik unterscheidet Schl. drei Teile: erstens, die geistige Gymnastik; zweitens, die schon mehr leibliche Gymnastik; drittens, die rein leibliche Gymnastik [93]). Wir gehen aus von dem ersten Teile der Spontaneität, der geistigen Gymnastik als der wichtigsten und höchst zu wertenden pädagogischen Tätigkeit.

a.) Die geistige Gymnastik.

„Die geistige Gymnastik ist dasjenige, was die Griechen in ihrer Pädagogik Musik nennen. Wenn wir davon ausgehen, daß wir Sprache und Gedanken überhaupt und zumal auf dieser Stufe garnicht von einander zu trennen vermögen, indem es kein anderes Organ des Denkens und der Mitteilung desselben gibt als die Sprache: so haben wir hier schon den ersten Hauptpunkt (V), auf den es ankommt“ [94]). Dieser Punkt steht nicht isoliert für sich oder neben den anderen in dem Geschäft der bei der Bildung zu beachtenden Gesichtspunkten. Der Schl.sche Begriff der Gymnastik ist also nicht zu beschränken auf die geistige Gymnastik, wie sie bei der Erlernung der Sprache, sonderlich der Muttersprache eine Rolle spielt. Aus

87) N II, 175. 88) Schw. III 2, 166. 89) N II, 176.
90) Vgl. Schw. II, 482; N II, 177; 182; 189. 91) III 9, 400.
92) Vorl. 1820/21; III 9, 795.
93) III 9, 400 ff. Warum Rolle (Schl.s Didaktik . . ., S. 70 ff.) eine Umstellung der drei Arten der Gymnastik vornimmt, ist nicht einzusehen.
94) III 9, 400.

Schl.s „Entwurf eines Systems der Sittenlehre“ wissen wir, daß Schl. den Begriff der Gymnastik ausdehnt auf alle geistigen Funktionen und Fertigkeiten. „Die Vernunftbildung aller in der menschlichen Natur angelegten Sinnesvermögen und Talente ist Gymnastik im weitesten Sinne“ [95]). Noch deutlicher stellt eine Anmerkung des „Entwurfs“ das Schl.sche Verständnis der Gymnastik heraus: „Alles, was Sinn und Talent im ganzen menschlichen Geschlecht zur Vollkommenheit bringen, ist die Tätigkeit, die wir Gymnastik nennen wollen, ein Hinzutun des Ausgeübten zum Angeerbten“ (V) [96]). „Umfang der Kultur ist, was geleistet wird durch Gymnastik, geistig und leiblich, zunächst anschließend an die erkennende Funktion“ [97]).

Erst durch die Gymnastik, durch die Übung, werden die natürlichen Anlagen zur Fertigkeit. Die Natur stattet den Menschen mit den Gaben des Denkens und Sprechens aus, aber die Gaben gelangen nur zur Entfaltung, wenn sie geübt werden. Auf dem Wege mannigfacher Übung muß die junge Generation die Fähigkeiten erreichen, die die ältere Generation besitzt. Die durch Übung gewonnenen und vollkommenen Fertigkeiten werden nicht in einem der Vererbung ähnlichen Prozeß von einer Generation auf die andere überliefert. Es ist also das Wesen der Übung, daß die durch sie gesammelten Kenntnisse immer wieder neu erworben werden müssen. Der Sohn des Künstlers, des Malers oder des Musikers muß — wenn er die Vollkommenheit des Vaters erstrebt — von Übung zu Übung fortschreiten. Freilich kann er über eine besondere Veranlagung verfügen, aber diese ist nicht das Können selbst, sondern erst die Voraussetzung dazu und die notwendige Bedingung zur erfolgreichen Übung. Jenes Sprichwort besteht in der Tat zu Recht: „Übung macht den Meister“. Oder wie Thorndike sagt: „Eine . . . Meisterschaft ist das Ergebnis einer seltenen angeborenen Anlage und gleichzeitig einer langen wohl durchdachten und mühevollen Übung“ [98]).

Im Vordergrund des Unterrichts der Volksschule steht die Bildung des praktischen Verstandes. Gleicherweise hat die geistige, von der Spontaneität ausgehende Gymnastik „vorzüglich zu sehen auf die Ausbildung der Urteilskraft und der Begriffe auf dem empirischen Gebiete“ [99]). „Alle Urteile entstehen aus Teilung der Begriffe und Verknüpfung derselben, und auf diese beiden Operationen wird immer alles ankommen“ [100]). Grundsätzlich

95) III 5, 178; § 205. 96) III 5, 179, Anm. 97) III 5, 185; Anm. d.
98) Thorndike, Psychologie der Erziehung, S. 160.
99) III 9, 400. 100) III 9, 400.

ist die Bildung der Urteilskraft dasselbe, „was in der Volksschule unter dem Namen der Verstandesbildung vorzukommen pflegt, aber gewöhnlich ohne alle Methode und sehr unzweckmäßig betrieben wird“ [101]). Schl. fordert vom Unterricht, sonderlich im Blick auf die Entwicklung des Urteilsvermögens, daß er methodisch und zweckmäßig sei, beides gilt im vollen Umfange auch von der Übung. Die Übung muß systematisch verlaufen, damit ist sie nicht gebunden an eine für jeden Menschen und jede Zeit gültige Norm. Nichts hieße die Gedanken Schl.s mehr mißverstehen, als wenn aus seiner Forderung nach der Methode das Letztangedeutete herausgehört und gefolgert würde. Die Methode braucht nicht mit einem alles Lebendige ausschließenden Gang des Unterrichts verbunden zu sein. Sie darf es nach Schl.scher Anschauung nicht. Schl. fragt: „An welchen Gegenständen sollen diese Operationen (sc. Teilung und Verknüpfung der Begriffe) geübt werden?“ [102]). Antwort: „An denjenigen Gegenständen, die schon durch die Sinnestätigkeit wahrgenommen und festgestellt sind“ [103]), die bereits zum Lebenskreis des Kindes gehören. Die methodische und zweckgerichtete Übung der Urteilskraft ist demnach nichts Anderes als die natürliche Fortsetzung eines Vorganges, der ausschließlich seinen Ursprung und Ausgang im praktischen Leben hat.

„Die Übungen der Vorstellung an natürlichen Gegenständen sind es vorzugsweise, an die sich der Unterricht in der Schule anschließt. — Auf der anderen Seite schließen sich diese Übungen an den fortgesetzten Sprachgebrauch, denn das ist eben das Wesen der Sprache, die Verhältnisse auszudrücken, welche im Leben vorkommen“ [104]). „Es hängen eng zusammen Ausbildung des Urteilsvermögens, Herrschaft über die Sprache, Kenntnis der natürlichen Dinge“ [105]). „Die Gymnastik . . . (sc. der Sinnesvermögen) (ist) bedingt durch die Fortbildung der bezeichnenden Tätigkeit. Denn die Werkzeuge des Bewußtseins können nur gebildet werden, indem zugleich das Bewußtsein materiell erfüllt wird, nämlich durch die Übung“ (V) [106]). Der einsichtige Erzieher wird immer „nur das zum Bewußtsein bringen und als Stoff zur Übung gebrauchen, wohin das Fassungsvermögen der Jugend reicht“ [107]). Wir können also sagen, daß die Übung der Urteilskraft nicht eine mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginnende Aufgabe ist, sondern eine in der Kindheit bereits auftauchende und

---

101) III 9, 401. 102) III 9, 401. 103) III 9, 401. 104) III 9, 402.
105) III 9, 402. 106) III 5, 178. 107) III 9, 402 f.

in den Unterricht übergehende Tätigkeit, die im Zusammenhang mit der Bildung der Sprache zur Fertigkeit wird. Die Übung der Urteilskräfte ist einbezogen in den Bereich der an das Leben anknüpfenden Übungen; und darum ist sie selbst „praktische Logik“ [108]). Stärkung der Urteilskraft und Übung in der Begriffsbildung machen zusammen „den Kern und das Wesen der geistigen Gymnastik“ [109]) aus. „Je lebendiger und kräftiger (V) dies praktische System von Vorstellungen in der Jugend wird, je mehr diese Fertigkeit in der richtigen Kombination erlangt hat: destomehr wird sie geschickt werden, selbständig in die Gesellschaft einzutreten“ [110]).

Mit der Bildung zur Logik, jener doppelseitigen Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, ist die Bildung des Gedächtnisses verbunden. Auf die Bedeutung des Gedächtnisses für den Unterricht und das Leben wurde bereits hingewiesen.

Nun ist die Untersuchung an einen Punkt gelangt, an dem ausführlich darüber gehandelt werden muß.

„Die Übung des Gedächtnisses müssen wir, als aus dem Vorherigen sich ergebend, ausdrücklich erwähnen. Es entsteht nur hierbei die Frage, gibt es besondere Tätigkeiten zur Übung des Vermögens, die einmal aufgenommenen Vorstellungen und Regeln festzustellen, oder soll man voraussetzen, daß dies Festhalten von selbst entsteht? Die Frage läßt sich nicht leicht beantworten“ [111]).

Wir wundern uns über die Deutlichkeit, mit der Schl. das Problem der Übung des Gedächtnisses gesehen und mit welchen — nahezu wörtlich — an die Fragestellung der modernen Pädagogik anklingenden Worten er seine Frage formuliert hat. Offner sagt in dem Kapitel über Übung und Mitübung: „Eine . . . Frage, um die seit ungefähr 20 Jahren der wissenschaftliche Streit brennt, ist die, ob das Gedächtnis, die Lernfähigkeit wie das Behalten durch Übung gesteigert wird oder ob eine Gedächnissteigerung nur Begleiterscheinung der allgemeinen geistig-körperlichen Entwicklung, einer didaktischen Beeinflussung also entzogen ist“ [112]).

Paulsen verzichtet darauf, einen Weg anzugeben, auf dem eine Vervollkommnung des Gedächtnisses erzielt werden könnte, stellt aber ganz klar die Frage: ist es möglich, „das Gedächtnis im allgemeinen durch Übung zu stärken und zu entwickeln?“ P. fügt hinzu: „Es ist das unter den Psychologen ein Gegenstand alten Streites“ [113]).

---

108) III 9, 401. 109) III 9, 403. 110) III 9, 403. 111) III 9, 403.
112) Offner, Das Gedächtnis, S. 188.
113) Paulsen, Pädagogik, S. 258.

Beiden Pädagogen ist von der Erziehungslehre Schl.s her zu sagen, daß die Frage der Gedächtnisübung älter ist als der um die Jahrhundertwende einsetzende Kampf um das Problem und der Versuch, auf dem Wege über das Experiment zu einer Lösung zu gelangen. Schl. kennt die verschiedenen auf jene Fragen erfolgten Antworten; dennoch vertritt er seine eigene Anschauung. „Es wird nicht schwer sein — so sagt Schl. selbst — meine Meinung klarzumachen. — Je mehr es als notwendig erscheint, besondere Tätigkeiten zur Übung des Gedächtnisses vorzunehmen, destomehr muß etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Übungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese eingerichtet sind, desto weniger werden besondere Tätigkeiten nötig sein“ [114]). Der Unterricht der Schule, wenn er lebendig und zweckmäßig gestaltet ist, dient der Übung des Gedächtnisses. Es gibt kein vom Unterricht losgelöstes Geschäft, das ausschließlich auf das Gedächtnis gerichtet sein könnte. Die Übung des Gedächtnisses steht im Zusammenhang der gesamten geistigen Entwicklung. Darin ist Wesen und Bedeutung der Gedächtnisübung begründet: das Wesen, weil sie ein Teil des organischen und stetigen Wachstums der intellektuellen Kräfte ist; die Bedeutung, weil sie vorbereiten soll für das Leben. Von dieser letzten Bedeutung der Gedächtnisübung her ergibt sich nun eine weitere Frage, die in gewisser Abhängigkeit von der ersten steht und deren Antwort zum Teil in dem Gesagten enthalten ist. „Es ist damit nicht genug, daß dasjenige in das Gedächtnis aufgenommen wird, was in einer regelmäßig fortschreitenden Reihe vorkommt; denn das hat seine Haltung an unendlich vielen Punkten. Im Leben aber kommt das meiste einzeln und chaotisch vor, und auch das soll festgehalten werden. Ist es gut, zum Behuf der Gedächtnisübung auch Chaotisches zu geben, z. B. eine Menge unzusammenhängender Wörter auswendig lernen zu lassen?“ [115]). „Von dieser Seite aus begünstigt und beschönigt man das Memorieren, Mir scheint es durchaus zweckwidrig zu sein. Denn so wie man das in der gewöhnlichen Weise zum Ziel hinstellt und absichtliche Übungen vornimmt, so hilft es wieder nichts; es kommen die Gegenstände doch so im Leben nicht vor; ja es bleibt auch diese Zusammenstellung nichts Chaotisches: denn die Kinder verknüpfen wieder auf ihre Weise, sie machen sich eine natürliche Mnemonik“ [116]). Schl.s Ablehnung des bloßen Memorierens geht nicht so weit

114) III 9, 403. 115) III 9, 403 f. 116) III 9, 404.

— wie Schneider es in seinem Buche darstellt[117]) —, daß er alles Memorieren schlechthin verwirft. Unbedingt richtiger gibt Reuter die Anschauung Schl.s wieder[118]). Schl. übersieht keineswegs die Bedeutung des Memorierens und der Mnemonik für die Übung des Gedächtnisses; aber er lehnt die in den Schulen weithin gebräuchliche und zum Mechanismus führende Methode des Memorierens ab. Das Memorieren „ist etwas, was außerhalb der Schule in dem freien Leben der Kinder seine Geltung hat; sollen die Kinder geübt werden, das späterhin im Leben chaotisch Vorkommende festzuhalten: so kommt es darauf an, daß sie, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule, angehalten werden, das im freien Leben ihnen Begegnende zu reproduzieren. Das ist die einzig zweckmäßige Vorbereitung. Je mehr sie darin geübt werden, desto aufmerksamer werden sie sein auf die vorübergehend sich ihnen darbietenden Gegenstände — es verknüpft sich hier Ernst und Spiel" (V)[119]). Mit dem letzt zitierten Satz sagt Schl. das Entscheidende über das Memorieren: es steht mitten zwischen der ernsten und spielenden Tätigkeit; darum darf es nicht zum Gegenstand ernster und bewußter Übung gemacht werden. „Bloß formale Gedächtnisübung soll es . . . nur unter der Form des freien Spieles geben"[120]). Die Schule kann die Kinder zum Memorieren anleiten; aber das Memorieren ist nicht eine ausschließlich der Schule zufallende und nach einem bestimmten Schema zu lösende Aufgabe.

Über die Übung des Gedächtnisses ist in der Pädagogik viel gesagt und geschrieben worden. Seitdem die Ergebnisse der Übungsversuche von Ebert und Meumann vorliegen, gehen die Antworten der deutschen und amerikanischen Forscher hinsichtlich der Frage der Gedächtnisübung zum großen Teil in die gleiche Richtung. Auf die Ergebnisse von Ebert-Meumann berufen sich die meisten Pädagogen der letzten Jahre. Es seien genannt: Kerschensteiner[121]), Offner[122]), Kern[123]), Sigmar[124]), Elsenhaus[125]) und Weise[126]).

---

117) Schneider, a. a. O., S. 94.
118) Reuter, a. a. O., S. 62.
119) III 9, 404. 120) III 9, 669 f.
121) Kerschensteiner, a. a. O., S. 139.
122) Offner, Das Gedächtnis, S. 188.
123) Kern, Geh' an die Arbeit! S. 62; 67.
124) Sigmar, a. a. O., S. 166.
125) Elsenhans, a. a. O., S. 357.
126) Weise, a. a. O., S. 197. Die Dissertation von M. Jansen kann hier übergangen werden, da sie zu der Lösung des Problems keinen Beitrag liefert. Es heißt auf S. 39: „Nach Ebert und Meumann ist der Einfluß der einseitigen Übung auf das allgemeine Gedächtnis bewiesen. Wir sind infolge unserer Resultate zwar

Meumann berichtet uns über seine mit Ebert gemeinsam angestellten Versuche folgendes: „Nun haben Dr. E. Ebert und ich eben die Frage, ob es eine allgemeine Gedächtnisübung gibt, genau experimentell untersucht, und wir sind dabei zu einem völlig klaren positiven Resultat gekommen. — Es ergab sich . . ., daß durch das bloße Üben im Lernen sinnloser Silben alle Gedächtnisarten bedeutend zugenommen hatten!“ [127]). Dieses Ergebnis wird heute allgemein in der Pädagogik als gesichert anerkannt. „Und auf Grund dieser Tatsache kann nun wiederum die Forderung von Gedächtnisübungen in der Schule erhoben werden, die die Vervollkommnung des Gedächtnisses selbst zum Zweck haben, und die in diesem Sinne formale Gedächtnisübungen sind“ [128]). Meumann hält eine formale Übung des Gedächtnisses, wie sie mit dem Lernen sinnloser Silben verbunden ist, für durchaus berechtigt als Gegenstand des Unterrichts. Formale Gedächtnisübung aber ist nichts Anderes als jene von Schl. angegriffene und bestrittene Methode des Auswendiglernens „unzusammenhängender Wörter“ [129]). „Formal heißen solche Gedächtnisübungen, bei denen es auf den Charakter, den Wert des zur Übung verwendeten Lernmaterials garnicht ankommt, wofern man an ihm nur die Übung und die Entwicklung der Gedächtnisfunktion verfolgen kann“ [130]). Diese Definition gibt eindeutig den Sinn des Meumannschen Begriffes der formalen Übung wieder. Daß Meumann an dieser Stelle, an der er die formale Gedächtnisübung in den Unterricht einführen will, den Widerspruch Schl.s hervorruft, ist wohl deutlich. Jede formale Übung mag ihre Bedeutung in psychologischen Experimenten haben; im Unterricht der Jugend ist sie vom Übel. Entscheidend für die Funktion des Gedächtnisses und der Übung desselben ist für Schl. die Frage, „ob die Gegenstände lebendig (V) eingeprägt sind und ein inneres Bild (V) entstanden ist“ [131]). Lebendig kann aber nur die Übung sein, wenn sie von lebendigen Bildungselementen und -werten ausgeht. Damit ist nicht jenes in der Pädagogik neu aufkommende und in letzter Zeit von Kern ausgesprochene Anliegen „einer planvoll durchgeführten Übungstechnik“ [132]) aufgehoben. Schl. selbst fordert Methodik und Zweckmäßigkeit

nicht in der Lage, dies zu bestätigen, können jenes Ergebnis aber auch nicht negieren“. Welches Ziel Jansen sich in ihrer Untersuchung gestellt hat, bleibt höchst unklar.

127) Meumann, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, S. 261.
128) Meumann, a. a. O., S. 263. 129) III 9, 404.
130) Sigmar, a. a. O., S. 169. 131) III 9, 403.
132) Kern, Geh' an die Arbeit, S. 119.

in der Gedächtnisübung; aber Gegenstand der Übung bleibt immer die der äußeren Wahrnehmung und den Sinnen zugängliche Welt. Kern denkt nicht daran, formale Gedächtnisübung anhand von sinnlosen Silben zu treiben, denn er warnt — ebenso wie Schl. — vor der „Verwendung mnemotechnischer Verfahren“ [133]), die sich aber beim Lernen sinnloser Silben automatisch einstellen. Wenn Offner sagt, „daß die Schule auf diesem Gebiete der formalen Bildung mehr tun könnte“ [134]), so hat er die auch Kern beschäftigenden und unbefriedigenden Verhältnisse in dem Übungsverfahren der Grundschule richtig erkannt. Zu bemerken ist nur, daß Offner den Begriff des Formalen an dieser Stelle nicht anwenden durfte. Das geht deutlich aus dem hervor, was er der Schule zur Beseitigung der unökonomischen Lern- und Einprägungstechniken vorschlägt. „Dazu braucht man keine besonderen Stunden für „Lernkunde“, wenn mit den Schülern anfangs regelmäßig und später gelegentlich die Aufgaben (V) gleich in der Schule eingeübt werden, braucht (man) noch weniger eigene, rein formale Memorierübungen (V) mit sinnlosen Gedächtnisstoffen,.. Man kann das ebenso gut an sinnvollem Materiale (V) betreiben, . . . Zu diesen Übungen kann, ja soll jeder Stoff verwendet werden, um aller Einseitigkeit vorzubeugen, um nicht in den Fehler der früheren einseitig verbalen Gedächtnisübung zurückzufallen“ [135]). Aus einem doppelten Grunde kann bei Offner nicht von formaler Übung die Rede sein. Erstens ist mit jeder gestellten Aufgabe eine eminent materiale Tätigkeit gefordert; zweitens kann nicht von Formalbildung geredet werden, wenn „formale Memorierübungen“ in ihr nicht vorkommen sollen. Dennoch ist das, was Offner meint, völlig richtig und ganz im Sinne Kerns und Schl.s.

Wie verhalten sich nun die Anschauungen Schl.s hinsichtlich der der Spontaneität zugehörigen Funktionen des Verstandes, der Urteilskraft und des Gedächtnisses zu den Äußerungen Schwarzens und N.s? Das Beste und auch wohl im weitesten Umfange an die Gedanken Schl.s Heranreichende hat Schwarz gesagt. Zunächst muß festgestellt werden, daß Schw. — wie Schl. — die Fähigkeit des Verstandes, darin einbegriffen das Urteilsvermögen, und des Gedächtnisses nebeneinanderstellt und behandelt [136]). Der Vollständigkeit wegen sei erwähnt, daß Schw. zu diesen beiden intellektuellen Funktionen noch eine dritte fügt, die in das „Reich der übersinnlichen Wahrheiten“ [137]) und der metaphysischen Größen weist: die Phan-

133) Kern, a. a. O., S. 116.
134) Offner, Das Gedächtnis, S. 190. Vgl. auch Sigmar, a. a. O., S. 169.
135) Offner, ebd. 136) Schw. III, 2, 147. 137) Schw. III, 2, 145.

tasie. Diese „bei jeder Veranlassung in Tätigkeit gesetzte Phantasie in Verbindung mit Sinn, Verstand und Gedächtnis" gewährt „die tieferen Einsichten in die Wahrheit. Und dieses läßt sich allerdings üben (V)" [138]). „Die Vereinigung des Sinnes und des Verstandes mit Gedächtnis und Phantasie gibt dem Geiste seine Vernünftigkeit. Würde also eine dieser Richtungen in der Kraft allein geübt, oder auch nur vorzugsweise, so litte der Geist im Ganzen" [139]). Die Ausführungen Schwarzens genauer untersucht, führen zu dem Schluß, daß es sich bei der Phantasie als jener dritten Funktion neben den beiden von Schl. aufgezählten nur um eine scheinbare Erweiterung handelt. Es geht an keiner Stelle klar hervor, welche besondere Bedeutung der Phantasie zukommt, und wodurch sie sich von den anderen Fähigkeiten unterscheidet. Und wenn Schw. die Phantasie behandelt in einem Abschnitt über „Geistesübung oder Übung der Phantasie" [140]), so ist damit die Phantasie eindeutig eingeordnet in die Reihe der anderen Geisteskräfte [141]). Dieser kurze Hinweis auf den Begriff der Phantasie bei Schw. mag genügen. Für die Verstandesübung [142]) gibt es nach Schw. zwei Möglichkeiten: erstens „die mathematische Übung" (V); sie ‚fängt an mit der Übung des Augenmaßes, welche man schon früh anstellen und sehr weit bringen kann . . . und endigt mit der vollkommenen Gewöhnung an das Mathematische, d. h. scharf bestimmte, richtige und zugleich produktive Denken"; zweitens die „logische Übung" (V); „sie besteht in dem Nachdenken über den gegebenen Gegenstand, um die Verstandesbegriffe dabei zum Bewußtsein zu bringen . . ." [143]). Schon das Kind, wenn es nur die „Verstandesanlage mitbringt" [144]), übt seinen Verstand; denn mit dem „Gebrauch der Sinne" [145]) ist eine Übung der Denkkraft verbunden. Dennoch gibt es „absichtliche Verstandesübungen" (V) [146]), die anfangs an „Frage und Antwort" und an die Tätigkeit des „freien Spiels" [147]) angeknüpft werden mögen. Jede Verstandesübung muß „materielle Verstandesbildung" [148]) sein. „Man kann ja die Denkkraft nicht üben, ohne

---

138) Schw. III, 2, 147. 139) Schw. III, 2, 152. 140) Schw. III, 2, 140.

141) Vgl. auch die näheren Angaben über die Übung der Phantasie: Schw. III, 2, 140; 144! 145—153.

142) Damit ist zugleich die Übung der Urteilskraft gemeint; für Schl. sind auch beide Begriffe identisch: III 9, 401.

143) Schw. III, 2, 125; siehe weiter Schw. III, 1, 182. Vgl. Schl. „Die Gymnastik des Gedächtnisses liegt in den mathematischen und philologischen Produktionen und im systematischen Auffassen des Physischen". (Vorl. 1813/14, 48. Std.; III 9, 669).

144) Schw. III, 2, 124. 145) Schw. III, 2, 124. 146) Schw. II, 490.

147) Schw. II, 490. 148) Schw. II, 491.

ihr etwas zu denken zu geben, was sie jetzt denken kann und will, das sind aber für das Kind die Gegenstände der Sinne mit ihren Namen und dabei auch wohl manche Verbindungen in der Phantasie, Urteile und Schlüsse — die Kraft kann nicht im Allgemeinen, sie muß in etwas Bestimmtem tätig sein; dieses Bestimmte nun, man nenne es . . . . die Materie des Denkens, ist die einzige wahre Übung . . . der Denkkraft überhaupt" (V) [149]). Die Berührungspunkte der beiden Pädagogen in ihren Anschauungen über die Bildung des Verstandes sind deutlich. Beide stellen sie die Übung der intellektuellen Kräfte hinein in das Gebiet der Empirie, der Sinnestätigkeit. Daraus ergibt sich ihre Forderung der materialen, d. h. der an die in der Welt der äußeren Wahrnehmung begegnenden und in das Bewußtsein des Kindes getretenen Gegenstände anknüpfenden Übung. Die Übung des Verstandes kann nicht im leeren Raum geschehen. Ziel aller Verstandesübung ist bei Schl. die „praktische Logik".

Schw. nennt als zweite Übung der Denkkraft die ‚logische" Bildung, die ihrerseits jener höchsten Funktion des Denkens zustrebt. Trotz dieser grundsätzlichen Übereinstimmungen beider Pädagogen überragt doch Schl. seinen Zeitgenossen in jener wichtigen Erkenntnis, daß die Übung des Verstandes und der Urteilskraft mit hineinzunehmen ist in die Bildung der Sprache, von der alles Denken und alle Begriffe ausgehen. Damit weist Schl. der Verstandesbildung einen Ort im Mittelpunkt des Bildungsvorganges an. Für Schw. liegt sie dagegen an der Peripherie, gleichwertig — wenn auch nicht völlig isoliert — neben den anderen Momenten der pädagogischen Tätigkeit.

Abgesehen von zwei kurzen Bemerkungen, von denen die eine nur rein aufzählenden Charakters ist, und die andere im Zusammenhang der Darstellung über die Phantasie vorkommt, bietet Schw. zur Frage des Gedächtnisses und seiner Übung nichts. Die erste Stelle lautet: „Das Behalten . . . ist ein Geschäft des Gedächtnisses, d. h. mnemonische Übung" (V) [150]). Die zweite: „Vollständig wird aber erst dadurch diese Übung (sc. der Phantasie), daß sie das Gedächtnis zugleich in Tätigkeit erhält. Die bereits eingesammelten Kenntnisse werden nämlich immer in Erinnerung gebracht, um die neuen daraus zu bilden, zu berichtigen und alles Gedachte in einem Gedanken erwachsen zu lassen" [151]). Das wenige, was Schw uns überliefert, genügt nicht, um daraus eine klare Vorstellung seiner Gedanken zu gewinnen. Seine Auffassung vom Gedächtnis als

149) Schw. II, 491. 150) Schw. III, 2, 43 f. 151) Schw. III, 2, 146.

einer in der mnemonischen Übung sich bildenden Funktion steht im schärfsten Gegensatz zu der Schl.s, der jede absichtliche und künstliche Mnemonik in der Gedächtnisübung ablehnte. Auch an dieser Stelle zeigt Schl. sich als der größere Pädagoge.

Zu Niemeyer! Zunächst ist zu bemerken, daß er auch die Bildung des Verstandes, der Urteilskraft und des Gedächtnisses kennt [152]). Bei der Bildung des Verstandes kommt es darauf an, „den Verstand zu üben, sich alle Vorstellungen immer mehr zu verdeutlichen, sie richtig zu verbinden, zu kombinieren, zu trennen, d. i. sicher urteilen zu lernen, und dadurch Verbindung der Urteile auf dem Wege des Schließens zu neuen Einrichtungen und Überzeugungen zu gelangen. Dies ist die ... Aufgabe der Kultur des Verstandes“ [153]). Die Denkkraft „entwickelt sich ... durch das Anschauen der sie umgebenden Außenwelt. Sie entwickelt sich umso vollkommener, je richtiger sie das Einzelne auffaßt, vergleicht und unterscheidet, und die Vorstellungen sodann durch die Sprache fixiert“ [154]). An diesem Punkte der Einbeziehung der Übung des Verstandes in die Entwicklung der Sprache kommt N. der Auffassung Schl.s am nächsten. Hier wird die von der Erfahrung ausgehende und auf die Verhältnisse des Lebens gerichtete Übung zur lebendigen, d. h. jener ständigen Forderung Schl.s gerecht werdenden Übung. N. nennt dann noch neben dem Verstand — offenbar als eine davon sich unterscheidende Funktion — die Urteilskraft, für die es „noch gewisse eigentümliche Übungen“ [155]) gibt. Warum er diese Scheidung vornimmt, ist nicht einzusehen, namentlich nicht, wenn er bereits dem Verstande die Fähigkeit des Urteilens und Schließens zuschreibt.

Verbunden mit der Urteilskraft ist noch der Scharfsinn. „Indem man die Urteilskraft übt, übt man zugleich den Scharfsinn“ [156]). Ebenso wie bei Schw. sind auch bei N. die Ausführungen über das Gedächtnis knapp. Dennoch ist das wenige, was N. sagt, gut. Der erste Band seiner „Grundsätze der Erziehung“ bietet fast alles. Die fünfte Beilage [157]) „Über die Übung der Gedächtniskraft“ ist nur eine Weiterführung des im gleichen Bande Gesagten. „Das Empfindungsvermögen, selbst Gedächtnis (V) ... läßt sich stärken und durch Übung vervollkommnen“ [158]). „Etwas geschieht dazu schon durch die Gewöhnung an Aufmerksamkeit. — Aber das Wichtigste ist Übung“ [159]). „Das natürlichste und sicherste Mittel,

152) N I, 128—146. 153) N I, 129. 154) N II, 57.
155) N I, 130. 156) N I, 133. 157) N I, 489 ff.
158) N I, 146. 159) N I, 125.

das Gedächtnis zu bilden, bleibt noch immer frühe und planmäßige Übung“ [160]). Besonders zu betonen ist, daß N. — wie Schl. — von der planmäßigen, d. h. von der „vom Leichten zum Schwereren“ [161]) fortschreitenden Übung des Gedächtnisses redet und diese Übung — das ist das Charakteristische an N. — eingefügt wissen will in die Verstandesbildung. „Von dem Vorurteil, als ob ein vorzügliches Gedächtnis auf Schwäche des Verstandes schließen lasse, kommt man immer mehr zurück; und wenn die verkehrte Methode, welche in vielen Schulen herrschend geworden war, das Gedächtnis auf Unkosten des Verstandes zu üben, einige fast gleichgültig gegen die Kultur desselben machte, so sieht man doch schon allgemeiner wieder ein, wie äußerst wichtig diese Kultur (sc. des Gedächtnisses) . . . sei“ [162]).

Jene Frage nach der allgemeinen Übungsfähigkeit des Gedächtnisses, zu der Schl. nicht ausdrücklich Stellung genommen hat, finden wir noch bei N. beantwortet; freilich abweichend von den modernen Anschauungen der Pädagogik und namentlich von den Ergebnissen der Ebert-Meumannschen Untersuchungen. N. sagt, daß „diese Erscheinungen (sc. der verschiedenen Gedächtnisse) auf der Eigentümlichkeit der Anlagen beruhen, sieht man unter anderem daraus, daß die Übung das Gedächtnis zwar für gewisse Gegenstände aber nicht allgemein verbessern kann. Wäre es, wie man sichs gewöhnlich denkt, nur eine Kraft, so müßte sich allerdings die frühe Übung derselben zur Fertigkeit für jeden Gebrauch erhöhen. Die Erfahrung lehrt aber das Gegenteil“ [163]). Diese Antwort, abgesehen davon, daß die Wissenschaft sie bereits korrigiert hat, könnte befriedigen, wenn sie nicht bei N. selbst im Widerspruch stünde zu einer Feststellung, die er nur wenige Seiten später in seinem Buche macht. „Zu selten werden Gedächtnisübungen als ein eigentlich ernstes Geschäft betrieben; man übt das Gedächtnis zu wenig als Gedächtnis“ [164]). Daß es sich in der Tat um einen Widerspruch handelt, dürfte deutlich sein. Wie kann N. auf der einen Seite die Möglichkeit einer allgemeinen Gedächtnissteigerung durch die Übung ausschließen, und auf der anderen zur formalen Gedächtnisübung auffordern? Wo das Gedächtnis als Gedächtnis geübt wird, haben wir es mit formaler Übung zu tun.

Wir kommen zur zweiten der von Schl. unterschiedenen Art der spontanen Tätigkeit: der „schon mehr leiblichen Gymnastik“, der „Gymnastik der Sinne“ [165]).

160) N I, 501. 161) N I, 502. 162) N I, 123 f. 163) N I, 494.
164) N I, 501. 165) III 9, 404. Siehe ferner III 9, 669.

b.) Die schon mehr leibliche Gymnastik.

In dieses Gebiet der Spontaneität gehören „diejenigen Zweige der Gymnastik, die wir zwar schon leibliche zu nennen haben, die (die) Alten aber noch zur Musik rechneten; es sind solche leiblichen Übungen, die sich auf das, was im Gebiete der Kunst liegt, beziehen“ [166]). „Was wir als Gegenstand allgemeiner Volksbildung in dieser Beziehung aufzunehmen haben, ist Gesang- und Zeichenlehre“ [167]). Auf diese beiden Gebiete muß sich der künstlerische Unterricht der Volksschule beziehen, auch wenn „das Volk an der Produktivität der schönen Künste keinen Teil hat“ [168]). Die Schule darf sich nicht weigern, diese Fächer in ihren Lehrplan aufzunehmen, da sie „im künftigen Lebensberuf“ [169]) vorkommen. Gesang und Zeichnen entsprechen der „Zahl- und Maßlehre“ [170]). Das Zeichnen ist eng verbunden mit der Meßkunst; die Gesanglehre ist bezogen auf die Zahl; „sie hängt . . . am Arithmetischen als jene am Geometrischen; — sie steht auch im lebendigen Zusammenhange mit dem Sprachunterricht (V)“ [171]). Wie zur Gymnastik der Geisteskräfte die „Beherrschung und Handhabung der Sprache als Ausdruck des Gedankens“ [172]) gehörte, so wird auch die Übung der Sinne, des Auges und des Ohres, einbegriffen in die sprachliche Entwicklung, jenen eminent lebendigen Bildungsprozeß der Jugend. Daß auf diese Weise die Übung jener der Kunst analogen Fertigkeiten hineingestellt ist in den organischen Zusammenhang alles Erziehens und Unterrichtens, und daß so die Übung zu einer lebendigen wird, kann wohl vorausgesetzt werden. Darum vermissen wir an dieser Stelle nicht die von Schl. oft ausgesprochene Forderung nach lebendiger Gestaltung des Unterrichts und der Übung.

Über die Gesanglehre und ihre Methodik sagt Schl. nichts. Nur weist er darauf hin, daß der Gesang „überwiegend von dem religiösen Interesse aus in die Volksschule aufgenommen worden“ [173]) ist. Auf die Zeichenlehre geht Schl. etwas näher ein. Er unterscheidet — wie bereits in der ersten Periode — die beiden Seiten der zeichnerischen Tätigkeit: die artistische, die dem Genius eigene, die es mit der „Nachbildung der lebendigen Gestalten“ [174]) zu tun hat; und die allgemeine, die mit der Meßkunst, der

166) III 9, 404. 167) III 9, 406; vgl. Rolle, Diss., S. 70.
168) III 9, 406. 169) III 9, 406. 170) III 9, 406.
171) Vorl. 1813/14, 48. Std.; III 9, 669.
172) Rolle, Diss., S. 71.
173) III 9, 407. 174) III 9, 407.

Geometrie in Beziehung stehende und „durch das Interesse des bürgerlichen Gewerbslebens“ [175]) bedingte Seite. Für beide Arten des Zeichnens, sowohl für die im Dienste der Technik als auch im Dienste der Kunst stehende, „kommt es immer auf richtige Gestalten und bestimmte Maßverhältnisse an und ein geometrisch geübtes Auge und geübte Hand (V) sind wesentliche Hilfsmittel“ [176]). Die Übung des Auges und der Hand ist aber nun keineswegs etwas, was erst in der Schule begonnen werden könnte; sie muß der eigentlichen Schulzeit vorausgegangen und bereits zu einer gewissen Fertigkeit entwickelt sein. Über die Methode des Zeichnens macht Schl. — im Zusammenhang mit seinen Ausführungen über die Übung des Gedächtnisses — eine wichtige Bemerkung. Es muß beim Zeichnen, wie bei der einprägenden Tätigkeit des Gedächtnisses eine innere, im Bewußtsein des Kindes erfolgende „Verknüpfung . . . mit dem Gegenstande“ stattfinden; es muß ein ‚inneres Bild‘“ [177]) entstehen. „Geht man (sc. beim Zeichnen) auf die richtige Weise zu Werke und häuft nicht eine zu große Menge von Zeichen und Vorstellungen: so wird diese Operation in der allmählichen Fortschreitung ganz ruhig ohne besondere Hilfsmittel ihren Gang gehen“ [178]). Es bedarf also nicht irgendwelcher, der organischen Entwicklung der Geistes- und Sinneskräfte fremder Momente, um dadurch die Übung in den von der Kunst abgeleiteten und ihr zustrebenden Fertigkeiten zu fördern.

c.) Die rein leibliche Gymnastik.

Wichtige Gedanken, die Schl. in der Darstellung dieses dritten Gebietes der Spontaneität äußert, sind orientiert an der griechischen Auffassung von der Gymnastik. Schl. verweist auf das Ideal des Altertums, auf die „Kalokagathia“, die Einheit von Leib und Seele, wie sie zum Ausdruck kommt in dem Worte Juvenals: „Orandum 'st, ut sit mens sana in corpore sano“ [179]). „Im Altertum waren die gymnastischen Übungen ein Gegenstand der größten Jugendgemeinschaft unter ordentlicher Aufsicht und Leitung; diejenigen, welche die Übungen zu leiten hatten, standen in der Reihe der Erzieher, sie wurden als Künstler angesehen“ [180]). In welchem Umfange dieses Ideal der

175) III 9, 407. 176) III 9, 407. 177) III 9, 403. 178) III 9, 403.

179) Juvenal, Satire X 356. Auf die ursprüngliche Bedeutung dieser oft mißverstandenen Juvenalstelle haben Büchmann, Geflügelte Worte, S. 434; und Kerschensteiner, a. a. O., S. 488; Anm. 30 wieder hingewiesen. Über die Beziehung zwischen Leib und Seele bei Schl. siehe auch III 9, 127.

180) III 9, 411.

Antike Vorbild gewesen ist für Schl., wird deutlich, wenn wir uns nun im einzelnen seinen Ausführungen zuwenden.

Schl. fordert, daß die leibliche Gymnastik — in gleicher Weise wie die Grundschule — alle Klassen der Jugend erfaßt. Diese Forderung ist bestimmt von einem sozialen und nationalen Gesichtspunkt unseres Erziehers. „Unsere Volksjugend (hat) eine doppelte Bestimmung: sie hat einen Kreis von militärischen Übungen (V) durchzumachen; sodann ist sie bestimmt zu verschiedenen mechanischen Tätigkeiten, von denen einige mehr Körperkraft erfordern und Abhärtung voraussetzen, andere eine sitzende Lebensweise verlangen und, weil von dem Leben in freier Luft abschließend, schwächen“ [181]). „Alles spricht dafür, daß die gymnastische Übung auch für die Volksjugend (sc. wie für die Jugend der höheren Stände) ein wesentliches Element in der Erziehung ist“ [182]). Als Begründung seiner Forderung der körperlichen und die Jugend aller Stände erfassenden Ertüchtigung führt Schl. nur den das Altertum leitenden Grundsatz an. Er sagt: „Das Prinzip, daß ohne körperliche Bewegung und ohne Zusammenhang mit der freien Atmosphäre der Mensch sich nicht kräftig ausbilden könne, wird doch auch heute noch dasselbe sein, und es ist nur in seiner größeren Ausdehnung anzuwenden“ [183]). Damit hat Schl. das Ziel der geschichtlichen Entwicklung der leiblichen Gymnastik, des Turnunterrichtes könnten wir sagen, klar hervorgehoben. Mit Schl. beginnt die Gymnastik wieder „Gegenstand der Volksbildung“ [184]) zu werden, nachdem ihr im Verlaufe der Geschichte vom Pietismus über die Aufklärung zum Philanthropinismus ein wechselvolles Schicksal beschieden war. „In einer Zeit wurden alle dergleichen Übungen der Knaben als Unarten angesehen; hernach wurden sie toleriert . . . Dann wurden sie absichtlich, aber doch nur unter der Form des Spieles der Jugend unter sich, eingeführt . . .“ [185]). Was der Begriff der Gymnastik nach Schl.scher Auffassung einschließt, das sagt uns eine kurze Definition der Vorlesung von 1826: , Die Virtuosität in der Bewegung des Leibes und der einzelnen Glieder in ihrem richtigen Verhältnis zum Ganzen besteht in der Kraft und Gewandtheit; Kraft, daß das Resultat im Verhältnis zwischen der Anstrengung und der darauf verwendeten Zeit das größte sei; Gewandtheit, daß Leichtigkeit in den verschiedenen Bewegungen stattfinde, sodaß sie schnell aufeinander folgen und ineinander

181) III 9, 412. 182) III 9, 412. 183) III 9, 412. 184) III 9, 411.
185) III 9, 411.

übergehen“ [186]). Gymnastik, körperliche Übung ist „Virtuosität in der Bewegung“. Es ist nicht zufällig, daß Schl. in dieser Darstellung der leiblichen Gymnastik von Virtuosität redet. In der geistigen Gymnastik, jener ersten Äußerung der Spontaneität, begegnete uns bereits dieser Ausdruck. Schl. sprach dort von der „Virtuosität der Sprache“. Diese Tatsache legt den Schluß nahe, daß eine Beziehung besteht zwischen geistiger und leiblicher Gymnastik: beide sind Formen der Darstellung; Darstellung der Gedanken und der Bewegung. Merkmal der Virtuosität ist die Fertigkeit, die Leichtigkeit, die Ausgeglichenheit, die Einheit der geistigen und körperlichen Kräfte. Wie eng diese Beziehung der geistigen und körperlichen Funktionen ist, zeigt eine Äußerung Schl.s aus dem Wintersemester 1820/21. Es „müssen . . . die Elemente, in denen Anmut sich offenbart, ausgebildet und die Sprachorgane in dem Grade geübt sein, daß der Schönheitssinn (V) deutlich hervortritt. Dasselbe gilt auch von allen anderen Bewegungen; es muß sich in ihnen ein Gefühl von Sicherheit (V) aussprechen“ [187]). Gegenüber der ersten Periode stellen wir hier eine andere Reihenfolge jener dem Körper zugehörigen Eigenschaften fest. Dort stand die Gewandtheit an erster Stelle; hier ist es die Kraft. Während dort die gymnastische Übung nicht an die Anstrengung herankommen durfte, ist die Anstrengung hier zum nicht zu übersehenden Faktor geworden, der in ganz bestimmtem Verhältnis zu der während der Übung aufgewandten Zeit stehen muß, wenn die Übung und ihr Erfolg ökonomisch sein soll. Die körperliche Entwicklung ist also in der zweiten Periode so weit fortgeschritten, daß bereits Anforderungen an die Kraft gestellt werden dürfen. Was die Gewandtheit angeht, so muß die gymnastische Übung die einzelnen Bewegungen, die anfangs Gegenstand einer Spezialübung sein mögen, zu einer einheitlichen und harmonischen Bewegungsreihe vereinigen, bei der sich die Glieder ohne störende Übergänge entwickeln und darstellen. Dabei müssen die zu Beginn jeder Übung auftretenden und alle Ökonomie und Zweckmäßigkeit hemmenden Nebenbewegungen unterbleiben. Deutlich wird das, was hier gemeint ist, wenn wir den Vergleich heranziehen, in dem Schl. den durch die Schule der soldatischen Erziehung und Ausbildung gegangenen Mann neben den ungedienten Bürger stellt. „Man sagt bei uns . . ., man könne es jedem . . . Mann ansehen, ob er Soldat gewesen ist oder nicht. Dies liegt darin, daß im Soldatenwesen alle Bewegungen einem bestimmten Zweck (V) dienen; — Beim gemeinen Mann, der nicht Soldat

186) III 9, 410 f. 187) III 9, 795.

gewesen ist, tritt das Unharmonische nur noch mehr hervor; und so war und ist die soldatische Darstellung . . . eine bessere“ [188]).

In der weiteren Darstellung der körperlichen Gymnastik läßt Schl. die in seiner Erziehungslehre immer wieder gestellte Frage nach dem ernsten und spielenden Moment in der pädagogischen Einwirkung auf die Jugend nicht unberücksichtigt. Schl. fragt: „Soll die Gymnastik als Spiel oder als Arbeit, als freie Tätigkeit oder Anstrengung getrieben werden?“ Antwort: „Im ersteren Falle würde sie in die Familie, im letzteren Falle in die Schule gehören. Allein Arbeit, strenge Übung (V), wie die Schule sie verlangt, kann die Gymnastik nicht sein (V), das ist sie bei Schnelläufern und Seiltänzern; reines Spiel, das in das häusliche Leben fällt, kann sie ebensowenig sein. Denn sie setzt eine größere Gemeinschaft voraus“ [189]). Die gymnastische Übung muß — wie Schneider es richtig hervorhebt — eine „Synthese von Spiel und Arbeit“ [190]) sein, die „den Gegensatz im Leben der Jugend zwischen Ernst und Spiel ausgleicht und beides in sich vereinigt und so die Kontinuität des Lebens erhöht“ [191]). Die gymnastische Übung ist beides: sie ist Gegenstand der häuslichen Erziehung und des Unterrichts der Schule; sie ist freie „Darstellung des jugendlichen Körpers in der Mannigfaltigkeit der Bewegung“, und sie ist gebundene Tätigkeit zur bestmöglichen Entwicklung der körperlichen Anlagen. Elternhaus und Schule sind also gleicherweise aufgerufen, die Jugend zur Leibesübung — so würden wir heute sagen — anzuhalten. Dabei sind die Grenzen des der erziehenden und unterrichtenden Institution zufallenden Teiles der gesamten Aufgabe eindeutig festgelegt. Die Schule hat „keine großen Ansprüche auf die Zeit, welche die Jugend in der Familie verlebt; in diese freie Zeit fallen die größeren gymnastischen Übungen (V); die kürzeren Abschnitte, welche die Schule selber innerhalb der ihr zugemessenen Zeit gewähren muß als Zwischenzeiten, und die sich überall von selbst darbieten zur freieren Bewegung der Jugend, benutze man zu gymnastischen Übungen, welche mehr auf Erholung und Stärkung der Gesundheit berechnet sind“ [192]). Abschließend stellt Schl. die beiden „not-

188) III 9, 809.

189) III 9, 412 f. Klatt, Geistige Übung statt Lernbetrieb, S. 263 ff. hat in letzter Zeit wieder darauf hingewiesen, daß alle Übung nur sinnvoll ist, wenn sie in der Gemeinschaft erfolgt.

190) Schneider, a. a. O., S. 95. Vgl. Reuter, a. a. O., S. 62.

191) III 9, 413; siehe auch Vorl 1820/21, III 9, 796. 192) III 9, 413 f.

wendigen Kautelen" auf: es muß vermieden werden „einerseits, daß der Schule nichts von ihrem Recht entzogen und die Jugend nicht zu sehr angestrengt werde, damit sie nicht die nötige Frische zur geistigen Anstrengung verliere; andererseits, daß die Jugend nicht zu sehr aus der Familie gerissen werde, sondern Zeit behalte, dem Hause zu leben" [193]). Die gymnastische Übung ist ein „wesentliches Element in der Erziehung" (V).

Nicht nur die körperlichen, sondern auch die sittlichen Kräfte sollen in ihr geübt werden. Die Gymnastik dient dem gleichen Zwecke wie das Spiel: der Einordnung in die Gemeinschaft und der Unterordnung unter eine Regel. Die Gymnastik ist freie, aber doch geordnete Bewegung. Jedes Moment, das gebundene und freie, muß zum Ausdruck kommen. Jene ethische und soziale Bedeutung der gymnastischen Übung hat wohl Schl. am klarsten erkannt von den Pädagogen seiner Zeit. Und diese Erkenntnis gibt auch den Schl.schen Gedanken über die Gymnastik ihre Weite. Freilich muß gesagt werden, daß diese Gedanken beeinflußt sind von der griechischen Antike. Es bedarf nach Schl. nicht besonderer Veranstaltungen, um die gymnastische Übung in ihrem Einfluß auf die sittlichen Funktionen besonders wirksam zu machen. Die Übung, soweit sie einer aufgestellten Regel gemäße Betätigung und Äußerung ist, schließt die Möglichkeit der sittlichen Einwirkung in sich. „Die größere Masse, in der auch gewöhnlich einzelne von sittlicher Mißbildung sind, macht es ratsam, die Jugend unter Aufsicht zu stellen (V); aber immer doch so, daß die gymnastische Übung den ihr eigenen freien Charakter nicht verliere, denn sie ist nicht allein Übung der Kräfte, sondern wird von selbst Darstellung" [194]). Dasselbe sagt Schl. in einem anderen Satz, in dem er die allen Einzelzielen übergeordnete Bedeutung der körperlichen Erziehung zusammenfaßt und ihr aufträgt: „die Jugend zu den gymnastischen Übungen in größeren Massen zu vereinigen, sie dann aber nicht sich selbst zu überlassen" [195]).

Eine schwierige Frage, die sich aus der Gymnastik selbst als einer Synthese von Spiel und Ernst ergibt, aber auch von dieser wechselseitigen Durchdringung ihre Lösung erhält, ist die Frage nach dem „rechten Zeitmaß für diese Übung" [196]). „Je mehr sie Spiel (V) ist, umsomehr Neigung, sie zu weit auszudehnen, wird man in der Jugend voraussetzen;

193) Ebd. 194) III 9, 413. 195) III 9, 413; siehe weiter III 9, 484.
196) III 9, 413.

je mehr Übung (V), umsomehr Neigung, zu viel leisten zu wollen bei denen, die sie leiten“ [197]). Beide Extreme werden überwunden, wenn die Gymnastik jenen erwähnten Kautelen gemäß getrieben wird.

N.s Gedanken können unmittelbar angeschlossen werden. Sie bieten kaum etwas über Schl. hinaus. Auch bei N. ist die auf Stärke und Gewandtheit gerichtete Gymnastik als wichtiges Moment eingeordnet in die Erziehung. „Alle Arten von Abhärtungen und Übungen, alles, was dem Körper Dauer, Stärke und Gewandtheit (V) gibt, folglich Gymnastik in allen ihren Teilen (ist), machen . . . einen wesentlichen Teil seiner (sc. des Knaben) Erziehung aus“ [198]). N.s Betonung und Hochschätzung der Gymnastik, die fast zur Absolutierung der körperlichen Übung als des anfänglich wichtigsten Erziehungsgeschäftes führt, ist nicht berechtigt und mit den Anschauungen Schl.s nicht in Einklang zu bringen. N. geht so weit, daß er sagt: „Also sei die Stärkung und Erhöhung seiner (sc. des Knaben) Kraft, zunächst der körperlichen, die erste Tendenz seiner Bildung“ (V) [199]). Von einem wehrpolitischen Gesichtspunkt ist für N. die „Abhärtung und gymnastische Übung und Bildung des Körpers“ [200]) noch von Bedeutung. Das mag als besondere Seite in der Pädagogik N.s angesprochen werden, wenn man nicht denselben Gesichtspunkt in der Forderung Schl.s nach der „Organisation jugendlicher Massen bei ihren gymnastischen Übungen“ [201]) als leitenden Gedanken gegeben sehen will. N. ist der Überzeugung, daß die Ertüchtigung der Jugend durch die gymnastische Übung gesichert sei, „daß die stets fortgehende, allgemeine Bewaffnung und Wehrhaftmachung . . . eine große Bürgschaft . . . für die Ruhe und Sicherheit leisten, daß gemeinsamer Volksgeist die beste Vormauer gegen neue Überwältigung, woher sie auch kommen möchte, sein werde“ [202]). Der Anschauung N.s liegt deutlich das Wort zugrunde: „Pro patria est, dum ludere videmur“.

Schwarzens Ausführungen sind umfangreicher als die N.s. Von einer anthropologischen Erwägung, daß nämlich der Mensch „zur möglichsten Gewandtheit und Stärke zugleich“ bestimmt ist, gelangt Schw. zu der „Erziehungspflicht der Gymnastik“ [203]). Drei wesentliche, die körperlich organische Übung auszeichnende Momente und Erscheinungsformen ergeben „die Gymnastik im weiteren Sinne“ [204]). In der Gymnastik muß beachtet werden:

197) III 9, 413. 198) N III, 207. 199) N III, 207. 200) N I, 334.
201) Reuter, a. a. O., S. 62. 202) N I, 335.
203) Schw. I, 186. 204) Schw. III, 2, 224.

1.) daß die Bewegungsfähigkeit vollkommen geübt werde;
2.) daß der Mensch sich selbst darin beständig in seiner Gewalt habe;
3.) daß er alle Bewegungen zu seinem Zwecke gebrauche [205]).

Ein ausführlicher Hinweis auf die weitgehende Übereinstimmung der Gedanken Schl.s und Schwarzens erübrigt sich. Hervorgehoben sei nur die beiden Pädagogen eigene Auffassung, wie sie sich zeigt in ihrer Einordnung der körperlichen Übung in das Gebiet des Geistigen. Schw. bemerkt dazu: wenn die körperliche Bewegung und Kraft „soll geübt werden, so muß (sie) mit ihren Gesetzen dem Geistigen unterworfen werden" [206]). Schl. spricht von der Virtuosität in der geistigen und körperlichen Tätigkeit.

Die überwiegend körperliche, der Bewegungsfähigkeit zugewandte Seite der Gymnastik muß „in einfachen und zusammengesetzten Bewegungen" den Körper dahin bringen, „daß er ganz ein Organ des Geistes werde" [207]). Dazu dient „ein geregelter und ein freier Gang", d. h. eine von den Sch.schen Begriffen der Arbeit und des Spieles bestimmte Methode. Für die freie, der nicht ernsten, körperlichen Übung führt Schw. die Bezeichnung des „g y m n a s t i s c h e n S p i e l e s" [208]) ein. Ein Vorzug gegenüber Schl. hinsichtlich der Eindeutigkeit und Klarheit in der Terminologie; der Gegenstand selbst ist bei Schl. ebenso deutlich unterschieden. Eng verbunden mit dem ersten Teile der Schwarzschen Gymnastik ist der zweite, in dem „die Besonnenheit oder Selbstbeherrschung" [209]), die Herrschaft des Geistigen über das Organische, erworben werden soll. Dahin zu gelangen, ist nichts besser geeignet, als der T a k t in der Musik. „In ihm vereinigt sich organische Notwendigkeit und geistige Freiheit" [210]). Die freie, schöpferische, aus dem Geiste des Komponisten hervorgehende Tätigkeit ist gebunden an das organische Moment der Musik, den Takt. Die Gesetze der Musik schreiben dem schaffenden Genius in bestimmter Weise die Struktur seines Werkes vor. Der Künstler kann nicht willkürlich die Gesetze abändern; er muß ihnen folgen. Aber auf der anderen Seite bedarf es des überragenden Geistes, damit aus den den akustischen Gesetzen gehorchenden Tönen Musik werde. „Die Taktübungen lassen sich von der frühesten Jugend auf anstellen, sie sollten recht eigentlich angestellt werden, und man sollte sie bei allen mechanischen Übungen anwenden, . . . Daher treten sie auch in manche Teile der Gymnastik ein. Sie werden als gebundene Übungen in der Musik gelehrt, aber als

205) Schw. III, 2, 224. 206) Schw. III, 2, 224. 207) Schw. III, 2, 224.
208) Schw. III, 2, 224. 209) Schw. III, 2, 225. 210) Schw. III, 2, 225.

freie kommen sie in vielen willkürlichen Bewegungen und Gesängen der Kinder vor“ [211]). In der einfachen Gymnastik sind die Bewegungen rein körperlicher, motorischer Art, allein bedingt durch die natürliche Anlage. In der von der Musik begleiteten Gymnastik erfolgen die Bewegungen nach einer doppelten Gesetzmäßigkeit, des Körperlichen und des Geistigen. Die Musik und namentlich der Takt unterstützen die gymnastische Übung. Musik und Takt sind besonders geeignet, die einzelnen Bewegungen einer Bewegungsreihe dem Gedächtnis des Übenden einzuprägen.

Es ließe sich darüber streiten, ob der letzte Teil der Schw.schen Gymnastik an dieser Stelle zu behandeln sei oder im Anschluß an die schon mehr leibliche Gymnastik Schl.s. Daß sie hier dargestellt wird, dafür war ausschlaggebend die Tatsache, daß Schw. die äußerst feine Unterscheidung, wie wir sie bei Schl. finden, nicht macht. Was Schw. aber zu diesem Zweig der Gymnastik zählt, das entspricht vollkommen der zweiten Art der Schl.schen Gymnastik. Hier wie dort „werden . . . Handgriffe gelernt, sowie sie bei der Behandlung gewisser Gegenstände vorkommen, und hierdurch greift diese Übung mit der Formenlehre zusammen. Viele Handgriffe für das Zeichnen, für die Musik, für plastische Arbeiten könnten sonach gelehrt werden“ [212]). Es ist erstaunlich, wie weit die Übereinstimmungen in den Gedanken Schl.s und Schwarzens gehen, nicht nur in der Aufzählung der einzelnen, durch die Übung zu vervollkommenden Fertigkeiten, sondern auch in der Zurückführung auf ihre Quellen. Dennoch muß Schl. der Vorzug zugesprochen werden, daß seine Gedanken sich mehr einer einheitlichen Idee unterordnen und Weisung geben zur Erreichung des einen Ideals, des organisch gewachsenen und gereiften Menschen, der Persönlichkeit. Ferner sind bei Schl. die Wege zur Persönlichkeit klar abgesteckt und erkennbar. Sie ergeben sich aus den auf verschiedenen Gebieten liegenden Talenten und Begabungen, den Gebieten des Metaphysischen und des Mathematischen, des Gefühls und des Intellekts. Von dieser Scheidung kommt Schl. auch zu den nun folgenden, an die Grundschulbildung sich anschließenden Bildungsstufen der Realschule und des Gymnasiums, denen unsere Untersuchung sich jetzt zuwenden muß. Eine besondere Begründung, warum die Arbeit die ihr vorliegende Reihenfolge dieser Bildungsgebiete übernimmt, ist nicht nötig (vgl. Einleitung!). Daß mit der fortschreitenden körperlichen und geistigen Entwicklung des Jugendlichen und mit der verschiedenen, von den natür-

211) Schw. III, 2, 225. 212) Schw. III, 2, 226.

lichen Anlagen abhängigen Wahl des Berufes eine Veränderung in der Gestaltung und dem Wesen und der Bedeutung der Übung notwendig verbunden ist, steht außer Zweifel. Darum gehört die Betrachtung der Realschule und des Gymnasiums mit zu der gestellten Aufgabe.

Zweiter Abschnitt:

Die Übung im Unterricht der Realschule.

Was nun die Real- oder Bürgerschule[213]) betrifft, so geht ihre Bedeutung nur wenig über die der Volksschulen hinaus. Dennoch konnte sie nicht ganz übergangen werden aus zwei wichtigen Gründen: erstens ist sie die organische und abschließende Fortsetzung der Grundschulen für jenen Teil der Jugend, der nicht am Ende der Elementarbildung in den eigentlichen Beruf übergeht, aber auch nicht nach der höchsten, der wissenschaftlichen Bildung strebt; zweitens kommen in ihr Unterrichtsgegenstände vor, die im Gymnasium eine Erweiterung erfahren und dort zur vollkommenen Fertigkeit gelangen sollen. So liegt die Bürgerschule „in der Mitte zwischen diesen (sc. den Bildungsanstalten der Wissenschaft) und der Volksschule“ [214]). „Es kann . . . die Bildung der Bürgerschule als eine Erweiterung oder Veränderung des Charakters dessen, was ganz fragmentarisch in der Volkschule gelehrt wird, angesehen werden“ [215]).

Der Unterricht der Realschule — verglichen mit dem des Gymnasiums — muß „mehr an die Art, wie er in der Volksschule behandelt wird, angeknüpft werden, weniger auf die ersten Prinzipien der Wissenschaft zurückgehen“ [216]). Es kann also das, was sich als bloße Weiterführung der in der Volksschule begonnenen Übungen darstellt, sehr kurz behandelt werden. Ausführlicher wird dagegen einzugehen sein auf die der Realschule selbst vorbehaltenen Gegenstände.

Erstmalig unterscheidet Schl. ausdrücklich in der mit der Realschule einsetzenden Bildungsstufe „die beiden Hauptgebiete des Unterrichts, das Formale und das Materiale“ [217]). Diese Scheidung ist nicht willkürlich und unbegründet. Sie ist bedingt durch die Verschiedenartigkeit der zur Bürgerschule oder zum Gymnasium übergehenden

213) III 9, 448. 214) III 9, 448. 215) III 9, 449.
216) III 9, 454; vgl. III 9, 455 u. 465. 217) III 9, 454.

Jugend: Jener, die „eine nähere Beziehung zum praktischen Handeln“ hat, soll „eine größere materiale Bildung“ zuteil werden; dieser, die mehr den rein wissenschaftlichen Prinzipien nachgehen will, eignet eine größere formale Bildung“ [218]).

Beginnen wir mit der materialen Bildung! Eine Aufzählung der in der Erziehungslehre genannten, aber nicht weiter ausgeführten Fächer — die Geschichte macht eine Ausnahme — mag genügen. Materiale Bildungsgegenstände sind: Geschichte und Geographie; Naturkunde; Physik und Chemie [219]). „Der Geschichtsunterricht muß ... das mehr Fragmentarische, was er in der Volksschule hatte, verlieren. — Die neuere Geschichte muß ... ausführlich und pragmatisch behandelt, und die Elemente müssen genetisch entwickelt (V) werden, die den gegenwärtigen Zustand herbeigeführt haben“ [220]). In der letzten Forderung kommt wohl am deutlichsten die jedem Übungsmoment zugrundeliegende Bedingung zum Ausdruck. Unerklärlicherweise und mit der übrigen Einordnung der Sprache in das Gebiet des Formalen im Widerspruch stehend, rechnet Schl. die neuen Sprachen zu der materialen Bildung. Dieser Widerspruch kann nicht beseitigt werden. „Als ein neuer Gegenstand würden in diesem Zyklus die fremden lebenden Sprachen aufzunehmen sein“ [221]). In Beziehung auf die Sprachen „kommt alles auf die Methode an, in der die einzelnen Gegenstände (sc. Grammatik, Syntax usw.) getrieben werden. Es läßt sich ein Verfahren denken, das zwar nicht rein wissenschaftlich ist, aber doch sehr nahe an der Wissenschaft vorbeistreift, Zeit ersparend und schnell zum Ziele führend“ (V) [222]). Das letzte ist gewährleistet, wenn die Methode des Sprachunterrichts jenem der Übung innewohnenden und über ihre Bedeutung entscheidenden Gesetz folgt, dem aus den Einheiten der Zeit und der Kraft sich ableitenden Gesetz. Das geschieht, „wenn wir einen ausführlichen Unterricht in der Muttersprache zugrundelegen“ und „von ihr aus die nordischen Sprachen, die überwiegend germanischen auf komparative Weise zu erlernen“ versuchen; „die romanischen, nach einer komparativen Grammatik zu lehren, schließen sich dann an“ [223]). Schl. fordert also, daß in dem fremdsprachlichen Unterricht ausgegangen wird von dem, was bereits durch die Übung zur gewissen Vollkommenheit entwickelt ist: der Muttersprache [224]).

218) III 9, 447. 219) III 9, 457 f.; 473 f. 220) III 9, 470 f.
221) III 9, 458. 222) III 9, 458 f. 223) III 9, 459.
224) Vgl. Schw. III, 2, 298.

Zu den formalen Bildungsgegenständen gehört erstens der mathematische, in Geometrie und Arithmetik sich gliedernde Unterricht und zweitens die Bildung in der Sprache. Der erste Teil ist an dieser Stelle nicht weiter auszuführen; der andere dagegen verlangt eine eingehende Behandlung.

Wenn Schl. sagt, daß der Sprachunterricht der Realschule „eine Erweiterung des Sprachunterrichts in der Volksschule“ [225]) sei, so ist das nicht willkürlich zu beschränken. Der Sprachunterricht erfährt in der Tat eine wesentliche Erweiterung.. „In Beziehung auf den Unterricht in der Muttersprache (sc. in der Realschule) werden wir gar keine Grenze zu stecken haben; er wird so weit als möglich ausgedehnt werden müssen. Es soll die vollkommenste Erkenntnis und Fertigkeit (V) im Gebrauch derselben erreicht werden. — Wir setzen zwei Zielpunkte fest, (erstens) das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt; (zweitens) die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können“ [226]). Damit ist deutlich ausgesprochen, welche Bedeutung diesem Gegenstand zukommt. Daß es sich für Schl. bei diesem Gegenstand um ein durch die Übung oder doch ihr wesensgleichen Bildungsvorgang zu bewältigendes Gebiet handelt, darauf weist allein der oben angewandte und für Schl. spezifisch zur Übung gehörige Begriff der Fertigkeit hin. In völliger Übereinstimmung mit dem, was Schl. ständig als höchstes Ziel alles Unterrichts aufstellte, dient diese Fertigkeit in der Sprache dem Leben. Der sprachliche Unterricht ist nicht ein Fach neben Fächern, er hat seine Beziehung über die Schule hinaus zum praktischen und Anforderungen stellenden Leben. In dem Sprachunterricht kommt es nun darauf an, „daß man größere Gedankenkombinationen ausführen läßt, und das Vermögen, das Unrichtige in einem zusammenhängenden Gedankengange zu erkennen, übt, also logische und grammatische Kritik“ [227]) treibt. Das kann in der Realschule geschehen „ohne das Medium der alten Sprachen“ [228]). Wir wundern uns also nicht, daß Schl. die alten Sprachen in dieser Bildungsstufe nicht behandelt, wenn er sie sogar als sekundäre Hilfsmittel in der Aneignung der Muttersprache ablehnt. Daß Schl. für die Übung zur sprachlichen Vollkommenheit „größere Gedankenkombinationen“, d. h. Funktionen des Denkvermögens von besonderer Bedeutung hält und einführt, beruht auf seiner

225) III 9, 455. 226) III 9, 465 f. 227) III 9, 456. 228) III 9, 456.

Anschauung von der engen Beziehung und Durchdringung des Sprechens und des Denkens. Der Mensch denkt nur in der Form des Sprechens; die Gedanken ihrerseits gelangen zur Mitteilung durch die Sprache, am vollkommensten dort, wo die Beherrschung der Sprache und des Wortes am weitesten fortgeschritten ist. „Nichts hält die allgemeine geistige Bildung so sehr zurück, als (der) Mangel an Geschick im Gebrauche der Sprache. — Den deutschen Gelehrten ist seit langer Zeit der Vorwurf gemacht worden, daß, wenn sie auch viel wüßten, sie doch nicht verstünden, dies von sich zu geben“ [229]). Es muß also — das kann als Forderung dieser Anklage entnommen werden — die Übung in der Sprache Hand in Hand gehen mit der Vervollkommnung der Denkfähigkeit, des kritisch prüfenden Geistes. Nur wo diese Bedingung erfüllt ist, kann die Übung ihr Ziel erreichen und zur Fähigkeit führen, die eigenen Gedanken in der freien Rede zu äußern. Damit sind wir an einem sehr wichtigen Punkte der gesamten Schl.schen Anschauungen und Anliegen hinsichtlich der sprachlichen Ausbildung und Übung angelangt, der auch noch einmal in der Bildungsstufe des Gymnasiums auftaucht und dort ausführlich behandelt werden wird. Hier sei nur das Wichtigste mit Schl.s eigenen Worten wiedergegeben:

Es kommt „darauf an, viele Vorübungen anzustellen in Beziehung auf das von uns solange vernachlässigte Gebiet der freien Rede“ [230]). „Es ist ein Übel, daß in Beziehung auf besondere Stände, die öffentlich zu reden haben, so viele besondere Übungen (V) noch nötig sind, um sich die Fertigkeit der freien Rede anzueignen, die jeder Gebildete haben sollte durch seine Schule“ [231]). „So wie wir dies ins Auge fassen, daß es bei der Übung der Sprachfertigkeit auch auf die Virtuosität im Gespräch (V) ankommt“, so tritt erst die „Wichtigkeit dieses Unterrichtszweiges“ [232]) recht eigentlich in Erscheinung. Die Übung der Rede, des Gesprächs, „ist eigentlich bei weitem wichtiger als die sukzessive schriftliche (sc. Übung), da sie ja die allgemeiner und unmittelbarer im Leben vorkommende ist. — Es wäre das unzweckmäßigste, mehr Sorgfalt zu verwenden auf die Eleganz der schriftlichen Produktion als auf die verständige klare Redeweise“ [233]). „Es ist unbedingt erforderlich eine gleichmäßige Fortschreitung der Übung im schriftlichen Aus-

229) III 9, 469. 230) III 9, 470. 231) III 9, 470. 232) III 9, 468. 233) III 9, 470.

druck und in der unmittelbar mündlichen Produktion“ [234]). „Was nun den Gang der Übung im Gebrauch der Sprache betrifft: so kommt es auf eine stufenweise Entwicklung (V) an, eine dargebotene Gedankenreihe richtig aufzufassen, das Wesentliche von dem Zufälligen zu unterscheiden, die Hauptglieder schnell zusammenzufassen und wiederzugeben, dann aber die eigenen Gedanken zu ordnen und mitzuteilen. Analytische Übungen (V), Auseinanderlegen der Rede, Kombination der Gedanken, aufsteigend von einem engeren Gedankenzusammenhange bis zu dem kompliziertesten; damit verbunden Erregung der Mittätigkeit aller anderen, wenn einer der unmittelbar Tätige ist, Benutzung und Leitung der Neigung, den, der seine Auffassungsweise und seine Gedanken mitteilt zu kritisieren —: das sind die besten Mittel, die Fertigkeit im Gebrauche der Sprache hervorzurufen“ [235]). Es kommt in allen Stellen die Geringschätzung Schl.s gegenüber dem geschriebenen Worte und die große, das gesprochene, lebendige Wort auszeichnende Bedeutung zum Ausdruck. Es war davon schon die Rede; es sei erneut darauf hingewiesen. Die Mittel, die zu der Fertigkeit im Umgang mit dem gesprochenen Wort führen, sind ihrem Wesen nach Übungsmomente. Sie gehen aus von dem Gegenstand, in dem die „Virtuosität“ — ein in der Pädagogik Schl.s oft wiederkehrender und namentlich mit den geistigen Funktionen in Verbindung gebrachter Begriff — erworben werden soll: der Sprache. Indem der Jugendliche zum Sprechen, zur mündlichen Darstellung angehalten wird, lernt er die Sprache. Selbstverständlich muß diesen Übungen in der Sprache ein geordneter Gang und eine zweckmäßige Methode zugrundeliegen und ein klares Ziel gesteckt sein. Die Übungen müssen einer bestimmten Entwicklung folgen, fortschreitend vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der anfänglich rezeptiven zur spontanen, d. h. aufnehmenden, empfangenden zur eigenen darstellenden Tätigkeit. Das Leben der Jugend in der Schule als einer lebendigen Gemeinschaft bietet dazu die beste Gelegenheit. Das im sprachlichen Unterricht von den Schülern geführte und vom Lehrer geleitete Gespräch erzieht am schnellsten zur Selbständigkeit in der Sprache. Das Gespräch, das die Schüler zu gemeinsamer Übung erzielt, bewahrt auch den Unterricht vor der von allen Pädagogen gefürchteten Gefahr, langweilig zu werden, ermüdend zu wirken. Im Gespräch ist jeder in gleicher Weise beansprucht. Der Schüler muß dem Gespräch folgen; er muß die Gedanken

234) III 9, 470. 235) III 9, 469; vgl. auch III 9, 468.

des anderen aufnehmen, aber — und das ist die spontane Seite — er muß auch jederzeit das Gespräch selbst fortführen können. Es kann also das Gespräch als das wesentliche Moment und die wichtigste Form aller sprachlichen Übung angesehen werden.

Die Frage, die Schl. seiner Darstellung der Realschule noch anschließt, ist die Frage nach den „häuslichen Arbeiten für die Schule“ [236]). In der Antwort dieser Frage ist auch das in der Übung eingeschlossene und mit ihr aufgegebene Problem der Erfahrung angedeutet [237]). „Zur Selbstkenntnis kann die Jugend nur gelangen durch eine Produktivität, in der sie sich ganz selbst überlassen (V) ist; die Erfahrung des Mißlingens (V) kann der Jugend nicht erspart werden. — Die Produktivität in der Gemeinschaft (sc. der Schule) allein wäre gar keine Vorübung für das praktische Leben, und eine solche Vorübung wird man doch gern in die frühere Lebenszeit legen. Eine Tätigkeit der Jugend außer der Schule in Beziehung auf die Unterrichtsgegenstände ist also nötig“ [238]). „Jedenfalls werden Übungen, Wiederholungen außer der eigentlichen Schulzeit fallen“ [239]).

In der Übung erlebt der Jugendliche etwas ganz Besonderes. Er sammelt Erfahrungen; er lernt sich selbst kennen, seine Stärken und seine Schwächen. Diese Erfahrungen rufen — je nach ihrer Art — verschiedene Gefühle in dem Jugendlichen wach: entweder das Gefühl des Selbstbewußtseins, der Sicherheit oder das Gefühl der eigenen Unfähigkeit und Unvollkommenheit. Solche Erkenntnisse, vorausgesetzt, daß sie selbständig gewonnen werden, sind von entscheidender Bedeutung für den Übenden. Erfährt der Jugendliche in der Übung eine Stärkung seiner körperlichen und geistigen Anlagen, so wird er auf dem beschrittenen Wege der Übung weitergehen und versuchen, auch das höchste Ziel zu erreichen. Bemerkt er dagegen, daß mit der begonnenen Übung keine Veränderung seiner Kräfte verbunden ist, und daß sie — trotz ernsten Bemühens — den einmal erreichten Fertigkeitsgrad nicht übersteigt, dann wird er die Übung unterbrechen, an einer anderen Stelle seine Kräfte erneut einsetzen und von hier fortschreiten zu der erreichbaren Vollkommenheit. An jenem Punkte, an

236) III 9, 475.

237) Über das Erfahrungsmoment in der Übung vgl. Groos, Das Spiel, S. 4; v. d. Mühlen, a. a. O., S. 147 und Werner, Eine psycho-physiologische Theorie der Übung, S. 418.

238) III 9, 477. Diese Forderung gilt für die Realschule; nicht für die Volksschule. Siehe III 9, 475.

239) III 9, 487.

dem der eingeschlagene Weg der Übung verlassen, die Stetigkeit des Übungsverlaufes aufgehoben wird, mag dem Zögling der Rat und die Hilfe des Erwachsenen zuteil werden, damit er nicht planlosen und experimentierenden Methoden und Übungsformen verfällt, die ihm nicht den erwarteten Erfolg seiner Anstrengungen einbringen. Zuvor aber ist erforderlich, daß er — wie Schl. sagt — die „Erfahrung des Mißlingens" macht. Diese Erfahrung kann der Jugendliche nirgendwo besser machen als bei der selbständigen Anfertigung der Schulaufgaben. Mit den häuslichen Arbeiten ist also eine doppelte Anforderung an den Schüler gestellt, erstens an die rein geistige, intellektuelle und zweitens an die willensgebundene, sittliche Sphäre seiner Natur und Anlage. Das Scheitern an einer gestellten Aufgabe fordert von ihm, daß er das Suchen nach der Lösung nicht aufgibt, sondern darin verharrt und sich von einer anderen Seite her an die Aufgabe heranwagt. Das ist Übung des Willens im höchsten Maße.

Schw. und N. bieten zur Frage der Realschulbildung nichts, was für die Untersuchung von Bedeutung wäre. Damit können wir unmittelbar zur wissenschaftlichen Bildungsstufe des Gymnasiums übergehen.

Dritter Abschnitt:

Die Übung im Unterricht des Gymnasiums.

„Aus dieser Bildungsstufe sollen diejenigen hervorgehen, die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen: im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse und in der Kirche"[240]. Der erste Teil dieser Stufe enthält die „allgemeine wissenschaftliche Bildung"[241], die zum Auffinden und Anwenden der Prinzipien anleitet; der zweite Teil ist die „schon über die Erziehung hinausgehende Vorbereitung für das Berufsleben"[242].

Frage: Wie ist nun diese Vorbereitung zu gestalten? Auf diesen zweiten Teil richtet sich vorwiegend das Interesse unserer Arbeit. Schl. erkennt und betont die Notwendigkeit einer Vorbereitung für die spätere Tätigkeit „im Staatsdienst,

240) III 9, 487 f. 241) III 9, 493. 242) III 9, 493.

in der Wissenschaft und . . . im Dienste der Kirche“ [243]). Der Beruf erfordert, „wenn man von den Prinzipien hergekommen ist, in Beziehung auf das Positive, die individuellen bestimmten Zustände, eine Vorübung“ [244]). Damit erhebt sich sofort die Frage nach der praktischen Lösung dieser berechtigten Forderung. Soll die Vorübung mit hineingenommen werden in die allgemeine Bildung oder soll sie sich anschließen? Das eine hieße die eigentliche „Bildungszeit“, das andere „die Vorübungszeit auf den speziellen Beruf“ [245]) verkürzen. Schl. versucht dieser Schwierigkeit aus dem Wege zu gehen, indem er behauptet, daß bereits in der wissenschaftlichen, den Prinzipien nachgehenden Bildung grundsätzlich die Vorübung eingeschlossen ist. „Die Theorie (ist) das Innerste der Praxis, diese bloß Ausdruck jener“. — „Wenn die allgemeine Bildung wahrhaft vollendet ist, wird von selbst die Praxis sich finden“ [246]). Daß diese Anschauung Schl.s — mag sie richtig sein oder nicht — begründet ist und im Zusammenhang steht mit seinen Gedanken über die Schule, den Unterricht und die Bildung und Erziehung der Jugend, das ist für unsere Untersuchung das Entscheidende. Die Schule ist nicht nur Vermittlerin von wissenswerten, aber für das Leben doch unbedeutenden und überflüssigen Kenntnissen. Sie ist – so könnte man geneigt sein zu sagen — Vorübungsstätte [247]). Die aus der Schule und dem Gymnasium entlassene Jugend muß „so erzogen in das Leben eintreten, daß sie die Aufgabe des Lebens erkenne und löse“ [248]).

Diese kurze Darstellung der Bedeutung der wissenschaftlichen Bildungsstufe als einer für die höchsten Ämter des öffentlichen Lebens vorbereitenden und vorübenden Periode mußte vorangestellt werden, da erst von hier aus das folgende deutlich wird. Bestimmend für die Wahl der in die Untersuchung hineingenommenen Gegenstände war auch der von dieser Bedeutung sich ergebende Gesichtspunkt. Alles, was nicht dem letzten und dieser Bedeutung entsprechenden Ziele diente, wurde nicht berücksichtigt. Meistens handelte es sich dabei um Gegenstände, die bereits in der Realschule vorkamen, und im Gymnasium eine nicht wesentliche Erweiterung erfuhren.

---

243) III 9, 490. 244) III 9, 490. 245) III 9, 490. 246) III 9, 490.

247) Vgl. den Vorwurf, den Kerschensteiner den Schulen macht. Kerschensteiner, a. a. O., S. 476.

248) III 9, 491.

1.) Die Übung in den alten Sprachen.

Der in der wissenschaftlichen Bildungsstufe auftretende und sie auszeichnende Unterrichtsgegenstand sind die „alten klassischen Sprachen“ [249]). Als „Vorbildungsmittel zum Verständnis der Prinzipien der Wissenschaft“ [250]), namentlich der historischen, ist er dem Gymnasium aufgegeben. Welches ist nun — wir fragen mit den Worten Schl.s — die „Methode des Sprachunterrichts“? [251]). „Alles Tote und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse, abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch, mitgeteilt wird, muß vermieden werden. Beim Studium der alten Sprachen darf kein anderer Weg eingeschlagen werden als der, den wir bereits mit Beziehung auf die Muttersprache und die neueren Sprachen überhaupt vorgezeichnet haben“ [252]). Die Vorlesung von 1820/21 bemerkt dazu: nur unmethodisch würde es sein, die fremden, also auch die toten Sprachen, wie die Muttersprache durch die unmittelbare Übung im Leben (V) erlernen zu lassen“ [253]). Zweck des Sprachstudiums ist nicht die vollkommene Beherrschung der Sprache im mündlichen Verkehr, wie es wohl im Kreise der Gelehrten der Fall ist. „Die Übungen, die zu diesem Behuf angestellt werden und bei denen die Absicht zugrundeliegt, die Produktion in das Große zu treiben, können nicht eine solche Allgemeingültigkeit haben wie die Übungen, welche notwendig sind, um die Sprache zu verstehen“ [254]). Es geht also nicht darum, durch die Beschäftigung mit der antiken Literatur griechische oder lateinische Schriftsteller zu erziehen. Schl. verwirft nicht „die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen“ [255]), aber er schränkt sie doch ein. Sie haben ihre Berechtigung, solange das Verhältnis des Schülers zu der fremden Sprache ein überwiegend rezeptives ist. Mit dem Augenblick aber, da dieses Verhältnis sich ändert, das produktive Moment, die „eigene Produktion“, lebendig wird, müssen diese „besonderen Übungen“ [256]) aufhören. Was für die Prosa gilt, gilt auch für die Poesie. Es sind „metrische Übungen anzustellen . . .; aber nur als vorübergehende Posten sind diese anzusehen, deshalb ist kein zu großer Wert auf dergleichen Übungen zu legen. Dies wäre nur ein pedantisches Mißverständnis dessen, worauf es eigent-

249) III 9, 497. 250) III 9, 496.
251) III 9, 499. Es ist zu bemerken, daß Schl. das Wort Methode nur selten anwendet. Für ihn verbindet sich mit diesem Wort die Vorstellung eines starren, geisttötenden und der organischen Übung widerstrebenden Unterrichts.
252) III 9, 499. 253) III 9, 499. 254) III 9, 505 f. 255) III 9, 505.
256) III 9, 505.

lich ankommt“ [257]). Die alten Sprachen sollen nur dem wissenschaftlichen Studium, dem „Verständnis der Prinzipien“ dienen. Ihre Bedeutung ist nur eine vorbereitende, keine selbständige Sie sind nur Mittel zum höheren Zweck, zur Wissenschaft. Die Methode des Unterrichts in den alten Sprachen muß dieselbe sein wie die des Erlernens der Muttersprache und der neueren Sprachen, d. h. erstens, daß der Unterricht lebendig ist und zweitens, daß er von den bereits erworbenen Fertigkeiten und gewonnenen Kenntnissen ausgeht und sich ihnen anschließt. Die entscheidende Bedingung ist die letzte; sie schließt die erste ein. Denn, wenn der fremdsprachliche Unterricht die Muttersprache zum Gegenstand der vergleichenden Sprachkunde macht, dann wird die Methode „eine wahrhaft lebendige, gründliche und . . . abgekürzte sein“ [258]). Auch auf das letzte Moment kommt es an. Bei einem Minimum von Zeit und Kraft soll das Ziel erreicht werden, ohne daß die Gründlichkeit darunter leidet. Zu diesem zweckmäßigen, ökonomischen Verfahren, wie es jede Übung sein muß und ist, kann der Erzieher den Jugendlichen anhalten, weil er auf der Seite des Lernenden die Zustimmung und Bereitwilligkeit zu solcher Methode voraussetzen darf. Der Jugendliche lebt nicht mehr in der Zeit, in der Spiel und Arbeit noch ineinander sind und in der eine „mehr spielende Einübung des Mechanischen“ [259]) statthaben kann. Er selbst will fortschreiten auf dem Wege ernster Übung zu höchster Vollkommenheit.

Die Stellung Schwarzens zu dem Gebiet der alten Sprachen unterscheidet sich wesentlich von der Schl.s. Neben der rezeptiven Tätigkeit in der Aneignung der Sprache, die sich in den Übungen „des Anhörens und . . . des Lesens“ [260]) erschöpft, steht — damit verbunden — die produktive, die spontane Tätigkeit, die mit dem Fortschreiten der Übung zunimmt. Ausgangs- und Anknüpfungspunkt der Sprachstudien ist die Muttersprache. „Wenn in der Muttersprache eine gewisse Übung im Auswendiglernen der Wortformen und in der Aufmerksamkeit darauf gewonnen worden ist, so ist es für den vordringenden Knaben ein Bedürfnis, hierin weiter unterhalten zu werden, und dieses befriedigt die alte, klassische Sprache“ [261]).

An zwei Punkten steht Schw. in deutlichem Gegensatz zu Schl. Wie schon der mit den Buchstaben, den Silben, als den „toten Elementen“ beginnende Unterricht in der Muttersprache tot war nach Schl.schem Verständnis, so muß notwendig die diesem Unterricht sich anschließende Methode tot

257) III 9, 506. 258) III 9, 502. 259) III 9, 502.
260) Schw. III, 2, 213. 261) Schw. III, 2, 219.

sein. „Die Übungen des Schülers sind (sc. anfangs) bloß Sprachübungen“ [262]). Der Schüler hat nichts Anderes zu tun, als ihm vorgesprochene Silben und Wörter nachzusprechen. Die Forderung, die Schl. sowohl für den Unterricht in der Muttersprache als auch der Fremdsprache aufstellt, daß er lebendig ist, wird bei Schw. weder erfüllt noch erkannt. Der andere Gegensatz kommt darin zum Ausdruck, daß Schw. — in Anlehnung an das Ideal der Alten — dem Studium der Sprache ein dreifaches Ziel setzt, „daß man sie gut verstehe, gut schreibe und gut rede“ [263]). Wie Schw. dieses Ziel erreichen will, ist problematisch. Schw. gibt uns nicht das erforderliche Material an die Hand, um darüber etwas zu sagen.

N. schickt seiner „Methodik für alte und neue Sprachen“ [264]) eine allgemein gültige Norm voraus. Er behauptet, „daß, wie überhaupt ein jeder Unterricht zwei Hauptelemente stets vereinigen muß, Lehre und Üben, dies bei dem Sprachunterricht am allernotwendigsten sei“ [265]). Die Übung ist eine Sonderform des Lernens. In einer Anmerkung sagt N., wie mannigfach die Wirkung der Übung ist und welche Anforderungen sie an den Jugendlichen stellt. „Alle (sc. zu dem Sprachstudium) erforderlichen Übungen . . . üben zugleich das Gedächtnis, die Phantasie, die Vernunft, den Witz und Scharfsinn, den Sinn für das Schickliche und Schöne, und nichts befördert und konzentriert die anhaltende Aufmerksamkeit und den unermüdenden Fleiß so sehr und gibt so viel Gelegenheit, scharf aufzumerken und Schwierigkeiten durch Ausdauer zu überwinden. Eine treffliche Vorübung für alle Geschäfte des Lebens, weil es eine gründliche ist“ [266]). Wir wundern uns über die Ausführlichkeit, mit der N. die in dem Sprachunterricht und seinen besonderen Übungen sich vervollkommnenden Funktionen und Vermögen aufzählt. Aber das führt ihn nicht über Schl. hinaus; denn auch Schl. berücksichtigt — wenn auch nicht gerade im Zusammenhang der Darstellung des Sprachstudiums — die mit der Übung verbundene Entwicklung geistiger und sittlicher Anlagen.

Zu erwähnen sind noch die akustischen Übungen, auf die N. besonderen Wert legt, und die in dem „Vorsprechen von Worten und Sätzen und . . . Nachsprechenlassen“ [267]) bestehen und dazu dienen, daß „nicht nur die fremden Töne, sondern auch die Worte, einzeln und in Verbindung, ins Ohr und durch die damit verbundene Angabe ihres Sinnes ins Gedächtnis kommen“ [268]). Auf diese Weise wird dem

262) Schw. III, 2, 214 f 263) Schw. III, 2, 218 f 264) N II, 299.
265) N II, 299. 266) N II, 287. Anm. 267) N II, 302.
268) N II, 302.

Schüler ein gewisser Wortschatz vermittelt, bevor er überhaupt zum Lesen, d. h. der visuellen Form der sprachlichen Aneignung übergeht.

Übereinstimmend mit Schw. ist die Überschätzung N.s hinsichtlich der „Übungen im Schreiben“ [269]). „Ein wöchentliches Schulexerzitium (sc. im Schreiben) ist in den Schulen viel zu wenig“ [270]).

Wir kommen nun zu einer Frage, die wir schon einmal erörterten, die Schl. aber wieder aufrollt, und zwar unmittelbar im Anschluß an die Darstellung des Sprachstudiums. Es ist die Frage nach der Übung des Gedächtnisses, die in der wissenschaftlichen Bildungsstufe eine wesentlich andere und umfassendere ist als in der Volksschule. Das war auch der Grund, warum sie in den Zusammenhang der Gymnasialbildung hineingestellt und nicht in ihrem ganzen Umfang in die Betrachtung der Volksschule aufgenommen wurde.

2.) Die Übung des Gedächtnisses.

„Man hat geglaubt, es sei in der Beschäftigung mit den alten Sprachen gar kein Fortschritt möglich, wenn nicht besondere Gedächtnisübungen angestellt würden. — Es gibt uns dies Gelegenheit, diesen Gegenstand, die Gedächtnisübungen . . . von neuem aufzunehmen“ [271]).

Was ist nun eigentlich das Gedächtnis nach Schl.schem Verständnis? „Der Entwurf eines Systems der Sittenlehre“ gibt uns an einer Stelle eine Antwort: „Es muß . . . ein Mittel geben, die Akte des erkennenden Prozesses ebenso über den Moment des Produzierens hinaus zu fixieren wie die der bildenden Funktion, und dieses Mittel ist das Gedächtnis“ (V) [272]). Den folgenden Satz nehmen wir gleich mit hinzu. Er zeigt deutlich, wie das Problem des Gedächtnisses für Schl. nicht nur ein von der Pädagogik, sondern auch von der Ethik her gestelltes ist. „Das Festhaltenwollen des bestimmten einzelnen Aktes hat immer eine Beziehung auf die Mitteilung, und hierin liegt das Sittliche des Gedächtnisses“ [273]). Die Psychologie erweitert das Gesagte: „Man pflegt nämlich das Gedächtnis oder die Erinnerung als ein besonderes für sich seiendes Vermögen zu betrachten, sodaß man sagt, der eine hat ein gutes, der andere ein schlechtes Gedächtnis. Dies dürfen wir nicht sagen, uns liegt das Festhalten und die Reproduktion rein in der Dauer des Bewußtseins, und der größere oder geringere Grad, in dem dies geschieht, darf keineswegs als eine besondere Funktion

269) N II, 309. 270) N II, 311. Vgl. N II, 353, Exercitia, Scripta!.
271) III 9, 502. 272) III 5, 238. 273) III 5, 238.

angesehen werden, sondern er wird ein verschiedener sein in verschiedenen Beziehungen, je nachdem die Richtung der geistigen Funktion habituell eine andere gewesen ist“ [274]).

Der Gedächtnisinhalt ist für Schl. keine Anlage, die gut oder schlecht sein könnte, und die der Mensch von seinen Eltern und Vorfahren „geerbt“ hätte. Meyer sagt ganz recht: „So wenig eine Erfahrung angeboren sein kann, so wenig wird irgendwelches Gedächtnismaterial vererbt, und wir werden ohne eine Spur von Gedächtnisinhalt geboren“ [275]). Das Gedächtnis mit den Fähigkeiten des Auffassens und des Produzierens ist wesentlich eine mit der Bewußtseinstätigkeit verbundene Funktion. Es ist mehr als eine „physiologische Funktion“, die sich bildet „ohne jede Mitwirkung oder Kenntnis des Bewußtseins“ [276]). Meyer selbst gibt diese Definition des Gedächtnisses sofort wieder auf [277]), allerdings ohne es ausdrücklich zu erwähnen. Von den neueren Pädagogen ist es vor allen Sigmar, der jener irrigen Anschauung vom guten und schlechten Gedächtnis entgegentritt. „Ein . . . folgenschwerer, vererbter Irrtum ist das Dogma von der Unbildsamkeit des Gedächtnisses; wer ein gutes Gedächtnis hatte, der hatte es fürs Leben, und wer ein sogenanntes schlechtes Gedächtnis hatte, dem war leider nicht zu helfen“ [278]). Schl. selbst bestreitet diese Anschauung mit den schärfsten Worten: „Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als einen Charakterfehler anerkennen“ [279]). Das Gedächtnis muß „wie alle anderen Funktionen des Organismus und wie seine Struktur“ [280]) erworben und entwickelt werden. Wie geschieht das? Die Antwort, die Schl. auf diese Frage gibt, ist dieselbe, wie wir sie bereits bei der Darstellung der Volksschule hatten. „Die reinen Gedächtnisübungen (V), bei denen das Aufzufassende eigentlich ganz gleichgültig ist, sind offenbar . . . etwas Totes. Es scheint immer ein Mangel an Vertrauen auf die Zweckmäßigkeit der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und der Methode zugrundezuliegen, wenn man besondere Gedächtnisübungen (V) für nötig hält. Man hat dabei eine doppelte Absicht: (erstens) das Gedächtnis als besonderes Vermögen bis zu einem gewissen Grade der Fertigkeit zu entwickeln; (zweitens) eine Leichtigkeit des Festhaltens der in den Lehrzyklus gehörenden Gegenstände hervorzubringen“ [281]). In

274) III 6, 123 f.
275) Meyer, Übung und Gedächtnis, S. 42.
276) Meyer, a. a. O., S. 40.
277) Meyer, a. a. O., S. 41 ff.
278) Sigmar, a. a. O., S. 165.
279) III 9, 504.
280) Meyer, a. a. O., S. 47.
281) III 9, 502 f.

den weitverbreiteten Gedächtnisübungen dieser Art kommt — das ist die Meinung Schl.s — nichts anderes zum Ausdruck als das Bestreben der Erzieher, „der Jugend eine Virtuosität im mechanischen Festhalten beizubringen, welche man für desto größer hält, je langweiliger der Gegenstand selbst ist. Es ist . . . dies ein reiner Mechanismus ohne Liebe zur Sache“ [282]). Am deutlichsten zeigt der dieses Gebiet abschließende Satz die ablehnende Stellung Schl.s gegenüber diesen Übungen: „mechanische Gedächtnisübungen stehen in Analogie mit den Strafen. So wie man sich zum Ziel setzen muß, die Strafen überflüssig zu machen, so sind auch diese mechanischen Gedächtnisübungen hinwegzuschaffen“ [283]). An ihre Stelle sind lebendige Gedächtnisübungen zu setzen, die ausgehen von „dem Interesse an den Gegenständen und der Schärfe des Sinnes“ [284]), so sagt die Psychologie 1818. „Aus diesen beiden Elementen zusammengenommen“ wird sich das Gedächtnis „konstruieren lassen“ [285]). Die Pädagogikvorlesung von 1826 bestätigt diesen Satz. „Das Festhalten ist notwendige Folge des Interesses an einer Sache, das Gedächtnis selbst ist nichts Anderes als das momentane Produkt des natürlichen Interesses“. Oder: „Aus dem momentanen Auffassen, verbunden mit fortdauerndem Interesse, entsteht . . . das Festhalten, das Gedächtnis“ [286]). Die Tätigkeit des Gedächtnisses umfaßt die beiden Gebiete des Festhaltens und der Reproduktion [287]). Der von Schl. gebrauchte Ausdruck der Reproduktion ist in die „wissenschaftliche Terminologie“ [288]) übergegangen und heute allgemein gebräuchlich. Er bezeichnet „den Vorgang der Vorstellungswiederkehr früher dagewesener Erlebnisse“ [289]). Ebbinghaus unterscheidet zwischen der reproduktiven, nach außen in die Erscheinung tretenden Seite des Gedächtnisses und dem eigentlichen Vermögen des Gedächtnisses als einer in sich ruhenden Kraft. „Reproduktion und Gedächtnis verhalten sich . . . etwa wie Arbeit und Energie; der erste Ausdruck bedeutet einen tatsächlich zu beobachtenden Vorgang, der zweite die auch in Abwesenheit des Vorgangs irgendwie vorhanden zu denkende Möglichkeit seines Auftretens“ [290]).

Die Entwicklung des Gedächtnisses ist eng verbunden mit der Tätigkeit der Sinne [291]). Wie die Sinne zu ihrer Bildung

---

282) III 9, 503. 283) III 9, 504 f. 284) III 6, 125. 285) III 6, 125.
286) III 9, 503. 287) III 6, 124.
288) Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, S. 634.
289) Ebbinghaus, a. a. O., S. 634.
290) Ebbinghaus, a. a. O., S. 635.
291) Vgl. Beil. A. der „Psychologie“ III 6, 434.

und Übung bestimmter Gegenstände bedürfen, so auch das Gedächtnis. Durch die Sinne werden dem Gedächtnis die Gegenstände übermittelt, an die es seine Übungen anknüpfen kann. Dabei muß das Gedächtnis — entsprechend jeder Sinnesfunktion — von der „Verknüpfung" und von der „Sonderung" [292]) ausgehen. Würde es eine dieser Möglichkeiten und Wege bevorzugen, so würde es sich nur „einseitig und ungenügend" [293]) entwickeln. Es muß „die Verbindung der Analysis mit der Komposition . . . gleichmäßig fortschreiten", „so wird sich von dem Auffassen aus schon von selbst das Festhalten ergeben, besondere Gedächtnisübungen werden nicht nötig sein" [294]). Entscheidende und notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung und Übung des Gedächtnisses ist das Interesse des Jugendlichen an den aufzufassenden Gegenständen. Wo das Interesse, die Intention fehlt, da steht die Übung in Gefahr, toter Mechanismus zu werden. „Ist das Gedächtnis bloß der mechanische Prozeß des Auffassens und Festhaltens: so kann es nur stark werden auf Unkosten der anderen lebendigen geistigen Vermögen (V). Sagt man aber, daß das Gedächtnis das Interesse an dem Gegenstande, nicht Mechanismus sei: so leuchtet ein, daß jeder eine Fertigkeit des Festhaltens bekommen wird für diejenigen Gegenstände, mit denen er sich aus Interesse (V) beschäftigt" [295]). Die Tatsache des Vergessens wichtiger und mit dem größten Interesse angeeigneter Kenntnisse und Fertigkeiten genügt für Schl. nicht, seine Behauptung fallen zu lassen. Es ist keineswegs so — und vor diesem Mißverständnis muß gewarnt werden — als ob Schl. jede Übung und Steigerung der Gedächtnisfunktionen verworfen oder für unmöglich gehalten hätte. Dem widerspricht allein der Satz aus der Psychologie [296]) und namentlich die Anschauung Schl.s in seinem Votum vom 10. Juli 1814 zu Süverns Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813 [297]).

In diesem Votum betrachtet Schl. das auf der Unterstufe der Realschule und des Gymnasiums übliche „Vokabellernen" als eine besonders wirksame und günstige Übung des Gedächtnisses. § 16 Nr. 4 seines Votums lautet: „Nach dem Vokabellernen in den unteren Klassen brechen die Gedächtnisübungen plötzlich ab. Nun wird zwar das objektive oder Realgedächtnis durch den ganzen Gang des Unterrichts von selbst geübt, aber ein ganz anderes ist das Gedächtnis für das Individuelle, welches besonderer Übungen zu bedürfen scheint. — Ich halte

292) III 6, 434. 293) III 6, 434. 294) III 9, 504. 295) III 9, 504.
296) III 6, 125.
297) Dieses Votum Schl.s ist erstmalig in der äußerst gründlichen Untersuchung von Kade veröffentlicht. Kade, a. a. O., S. 184 ff.

es für eine sehr zu empfehlende Übung, daß am Anfange jeder der Lektüre gewidmeten Stunde abwechselnd einer ein größeres Stück aus einem Dichter oder einem Prosaiker rezitiere" [298]). Süvern setzt folgende, mit Bleistift geschriebene Randbemerkung dazu: „Die Übung ist zu empfehlen, aber die Zeit ist vorzuschreiben" [299]). Die mit dem Vokabellernen verbundene Übung reicht nicht aus, um dem Gedächtnis die für die Aufgaben der Schule und des späteren Lebens erforderliche Vollkommenheit und Stärke zu geben. Es bedarf einer darüber hinausgehenden und den besonderen Ansprüchen und Anlagen des einzelnen Jugendlichen entgegenkommenden Übung. Diese Übung wird am besten dem lebendigen Sprachunterricht angeschlossen und durchgeführt an den den eigentlichen Unterricht zugrundeliegenden Gegenständen, nicht an irgendwelchem sinnlosen Übungsmaterial. Daß Schl. die Gedächtnisübungen gerade in das Gebiet der Sprache und des sprachlichen Unterrichts verweist, ist begründet in seiner Auffassung von der Sprache, als dem lebendigsten Gegenstand der gesamten schulischen Bildung.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, daß die Übung des Gedächtnisses in der Pädagogik Schl.s ihre Beachtung findet, daß ihr aber nur eine Bedeutung zukommt, wenn sie sich einfügen läßt in den organischen Zusammenhang des Bildungs- und Erziehungsgeschäftes, wenn sie sich gestaltet zu einem lebendigen Prozeß.

3.) Die Übung in der Sprachfertigkeit.

In die wissenschaftliche Bildung ist die unmittelbare Vorbereitung auf den Beruf im Staat, in der Wissenschaft und auf den Dienst in der Kirche eingeschlossen. Mit dieser Bedeutung und Aufgabe die das Gymnasium in direkte Beziehung zum Leben setzt, ist notwendig das Ziel der sprachlichen Ausbildung bis zur höchsten, erreichbaren Fertigkeitsstufe gesteckt, der „künstlerischen Mitteilung der Gedanken" [300]). Die Aufgabe des Sprachunterrichtes ist eine doppelte: sie ist gerichtet auf das „praktische Leben" und auf die „wissenschaftlichen Prinzipien" [301]). Unsere Untersuchung wird sich nur mit dem ersten Teil beschäftigen. (Die Pädagogik geht auch nur auf diesen Teil näher ein).

Die völlige Beherrschung der Sprache, d. h. der Muttersprache kommt zum Ausdruck in dem „Verständnis fremder Gedanken und (der) Fertigkeit, die eigenen Gedanken auszu-

298) Bei Kade, a. a. O., S. 190 f. 299) Bei Kade, a. a. O., S. 201.
300) III 9, 518. 301) III 9, 516 f.

sprechen“ [302]), und zwar im mündlichen und schriftlichen Verkehr. „Wir müssen es... als einen großen Fehler und Mangel bezeichnen, wenn man... nur auf die schriftliche Übung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Wert legt. — Die Übungen, welche man im mündlichen Vortrage gewöhnlich anstellt, die Deklamationen, sind nicht genügend, und Rezitation und Vortrag eigener Gedanken in freier Rede sind sehr verschieden voneinander. - Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben, aber nicht sprechen zu können, ist . . . etwas sehr Verderbliches. — Es ist ein Mangel an Bildung, wenn einer nicht imstande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgendeinen Gegenstand gehörig mitzuteilen“ [303]). „Es ist nicht zu leugnen, daß in unseren Unterrichtsanstalten die Übungen im mündlichen und schriftlichen Vortrage der Vollkommenheit gar sehr noch entbehren; es kommt dies auch daher, daß man glaubt, Übungen der Art in größerem Umfange gehören einem Zweige der Wissenschaft an, der nicht für das Gebiet der Schule bestimmt sei“ [304]). Es müssen „mündliche Übungen in der Muttersprache durchaus in der Schule angestellt werden“ [305]). „Beide Übungen, die mündlichen und schriftlichen . . ., haben angefangen mit der rein logischen Seite der Sprache, Verbindung des Denkens und Sprechens“ [306]). „Was . . . auf der wissenschaftlichen Bildungsstufe zu den . . . vorangegangenen Übungen hinzukommen muß, das ist die Rücksicht auf die Ausschmückung der wesentlichen Gedankenreihen und auf den Wohlklang der Sprache im Vortrage. Dies neue Element, die künstlerische Darstellung, ist im mündlichen Vortrage ebenso wesentlich wie im schriftlichen“ [307]). „Es wird . . . allerdings die Übung, Eleganz und Wohlklang in der Sprache sich anzueignen, im Schriftlichen anfangen. — Die Fertigkeit, die Gedanken schnell zu ordnen und vorzutragen, würde . . . die erste Übung im freien Vortrag sein“ [308]).

Diesen grundsätzlichen, und beide Übungen betreffenden Ausführungen Schl.s ist von unserer Seite nichts mehr hinzuzufügen, da es sich zum Teil um Gedanken handelt, die bereits dargestellt und kritisch untersucht worden sind. Wir können gleich zu der Einzelbetrachtung der beiden Formen der Übung in der Sprache übergehen.

Beginnen wir mit der schriftlichen Übung!

---

302) III 9, 516. 303) III 9, 517. 304) III 9, 519. 305) III 9, 518.
306) III 9, 518. 307) III 9, 518 f. 308) III 9, 519.

Zwei wichtige Faktoren, die entscheidend das Wesen der Übung bestimmen, hebt Schl. klar hervor: erstens den in der Übung zu behandelnden Gegenstand; zweitens den vom Erzieher geplanten Verlauf der Übung.

Zu 1: „Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Geratewohl gegeben werden; — Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben (V) so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, . . . dürfen gegeben werden". Zu 2: „Wenn nun auch die Aufgabe dem Stoffe nach (V) richtig gewählt ist, so kann doch in der Art, wie man sie lösen läßt, ein Fehler liegen" [309]).

Dem ersten Moment liegt jene Forderung zugrunde, die an allen Stellen seiner Erziehungslehre zu wiederholen und neu aufzustellen, Schl. nicht müde wird. Jede Übung muß lebendige, dem Leben entnommene und auf das Leben bezogene Übung sein, zu der der Schüler von sich aus das Interesse, den Entschluß und den Willen zur Durchführung mitbringen und auch in der Übung verharren kann, bis das Ziel erreicht ist. Etwas ausführlicher geht Schl. auf den Gang, den Verlauf der Übung ein. „Das zweckmäßigste ist wohl, den Gegenstand, über welchen geschrieben werden soll, von verschiedenen Punkten aus zu besprechen; dadurch wird eine Übersicht über die ganze Aufgabe gewonnen, ehe man an die Behandlung des Gegenstandes selbst geht. Nachdem die Aufgabe gestellt ist, müßte eine Skizze von jedem einzelnen gegeben werden; diese Skizzen werden untereinander verglichen . . . kritisiert, abgekürzt, ergänzt . . . Schon in der Folge dieser Operation kommt das Gute, was einzelne geleistet haben, allen übrigen zugute. Dann erst, wenn der Stoff übersichtlich gesammelt, die Anordnung der Gedanken und die einzelnen Teile beurteilt wären, könnte man an die Ausführung selbst gehen" [310]).

Auf die Methodik bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten legt Schl. den größten Wert. Ein Aufsatz, in dieser Gründlichkeit besprochen und vorbereitet, ist wertvoller „als eine Masse nur fragmentarisch und willkürlich ausgeführter Arbeiten" [311]). Greifen wir aus dieser Methodik die für das Wesen der Übung wichtigen Momente heraus! In der Forderung der von „verschiedenen Punkten" ausgehenden und vorläufigen Betrachtungsweise des Gegenstandes kommt jene der ursprünglichen Wahrnehmung als einem „sukzessiven Akt" [312]) zugrundeliegende Erscheinung der Isolation zum Aus-

309) III 9, 520. 310) III 9, 520 f. Vgl. Klatt, Geistige Übung . . ., S. 267 f.
311) III 9, 521. 312) III 6, 435.

druck. Auf dem Wege der Vereinzelung gelangt das betrachtende Subjekt zum Erfassen des ganzen Gegenstandes. Dadurch, daß alle Schüler an der Lösung der gestellten Aufgabe beteiligt sind, entsteht eine gewisse Übungsgemeinschaft, ein lebendiger Austausch der Gedanken, der jederzeit die Aufmerksamkeit des einzelnen erfordert. Der eigentlichen Niederschrift geht die Sichtung der verschiedenen und in die Arbeit aufzunehmenden Gedanken voraus. Das Ergebnis dieser Vorarbeit ist eine klare Disposition, nach der dann die Ausarbeitung selbst vorgenommen werden muß.

Das Gebiet, das „die Übungen in freier Rede“ [313]) behandelt, ist umfangreicher. Grundsätzlich schickt Schl. voraus, „daß die für die schriftlichen Übungen gegebenen Regeln auch für die mündlichen gelten“ [314]). Zu betonen ist, daß den Ausführungen Schl.s eine normative Bedeutung zukommt. Es handelt sich also nicht um Beiträge zur Frage der Übungsmöglichkeit sprachlicher Fertigkeiten, sondern um absolut zu befolgende Richtlinien; so jedenfalls der Anspruch Schl.s. Wir müssen eine abschließende Betrachtung einfügen dessen, was nach Schl.schem Verständnis das Wesen der Sprache, namentlich der freien Rede und ihrer Beziehung zum Denken ausmacht.

4.) Denken und Sprechen.

Schl. selbst nimmt die Abhängigkeit und Durchdringung dieser beiden Tätigkeitsformen des Geistes mit hinein in die Darstellung der Übung zum mündlichen Vortrag. Die Übung in der Rede „darf . . . nie anders vorkommen als in Beziehung auf einen Gegenstand, der wirklich auf dem Gebiete liegt, worüber die Zöglinge zu reden vermögen; nicht kann aufgegeben werden, über einen Gegenstand zu reden, worüber man noch gar nicht im Denken (V) begriffen ist“ [315]). Von welcher Bedeutung dieser Gegenstand, die organische Verbindung zwischen Denken und Sprechen für Schl. selbst ist, zeigt die Tatsache, daß ein großer Teil seiner Werke auf dieses Problem eingeht [316]). Wie innig und bis zu welcher Vollkommenheit in unserem Pädagogen selbst Denken und Sprechen vereint waren, das mögen die Worte eines Zeitgenossen sagen, der über seine Tätigkeit als Lehrer der akademischen Jugend berichtet: „Es (sc. Schl.s Kolleg)) war ein lebendiger Denkprozeß, der Prozeß des Denkens stand jedem, der vor Schleiermacher saß, in der lebendigsten, unmittelbarsten, ergreifensten Anschauung vor

313) III 9, 521. 314) III 9, 521. 315) III 9, 521 f.
316) I 13, 796, 801; III 6, 199, 219; III 7, 636 f.

Augen; man sah Denken, man hörte Denken, man fühlte es. Man erkannte in ihm die lebendige Werkstätte des zeugenden Geistes. Man beobachtete das Werden der Gedanken, und man fühlte sich selbst zum Gedankenerzeugen erregt und bewegt. Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen“ [317]).

Schl.s eigene Ausführungen: Schl. geht aus von der Behauptung, daß es keinen Unterschied zwischen Denken und Sprechen gibt. Es gibt kein Denken ohne Sprache. „ In der gewöhnlichen Meinung . . . ist eine Ansicht sehr verbreitet, als ob es wirklich ein Denken gäbe, was nicht Sprache ist . . . . Dies ist aber eine reine Imagination“ [318]). „Um so mehr Veranlassung haben wir, die Gebiete der Sprache und des Denkens — denn beides gehört so genau zusammen, daß wir es als identisch ansehen können — . . . zum Gegenstand unserer Untersuchung zu machen“ [319]). „Insofern irgendein Bewußtsein Denken ist, ist es auch immer ein innerliches Sprechen, und wo dieses nicht ist, da ist auch nur eine Bewegung von sinnlichen Bildern, die wir gar nicht mit dem Denken verwechseln müssen“ [320]). Die Erziehungslehre führt diese Anschauung Schl.s etwas weiter, indem sie den Vorgang des Denkens und Sprechens verlegt aus dem tätigen in den wahrnehmenden Geist. „Es fragt sich . . ., ob es etwas Geistiges gibt, das wir wahrnehmen können, ohne daß es zugleich Leibliches ist?“ Schl. antwortet: „Gewiß nicht“ [321]). „Wenn wir auch das rein Geistige nehmen, die Gesinnung und das Denken: so können wir doch keins von beidem anders als leiblich wahrnehmen“ [322]). Das Denken gewinnt Gestalt in dem Wort und in der Sprache. Nur im Worte können wir das Denken wahrnehmen, wie wir auch nur im Leibe die Seele erkennen. Die Gesinnung teilt sich mit in der „Rede als Zeugnis“ oder in der „Tat als Beweis“. „Beides ist leiblich. „Es gibt kein Denken ohne Worte; Denken und Reden ist eines und dasselbe“ [323]).

Die Ausführungen der Psychologie und der Pädagogik sind ohne weiteres verständlich. Schwieriger sind die Gedanken Schl.s, die die Ästhetik überliefert und ein späterer Teil der Psychologie. Die Sprache dient der Mitteilung und Übertragung der Gedanken, der im Prozeß des Denkens gewonnenen Erkenntnisse. „Es kann der Ausdruck den Gedanken ganz identisch in den anderen hinübertragen; das ist dann seine Vollkommenheit, aber die meisten wirklichen Mitteilungen in der Sprache

317) Diesterweg, a. a. O., S. 17. 318) III 6, 138.
319) III 6, 133. 320) III 6, 138. Vgl. weiter III 6, 146, 149.
321) III 9, 126. 322) III 9, 126. 323) III 9, 126.

nähern (V) sich diesem nur“ [324]). Die Frage, wo der Grund dieser Tatsache zu suchen ist, ob „im Denken oder in der Sprache“ [325]) hat eine doppelte Lösung. Die eine sieht die Unvollkommenheit in der sprachlichen Fertigkeit, „in einem Mangel an Übung in der Sprache (V)“; die andere in der „Unvollkommenheit des Denkens“. Diese beiden Lösungen sind bedingt durch die Verschiedenartigkeit der Auffassung vom Denken und Sprechen. Dem letzten Urteil liegt deutlich die Folgerung zugrunde, daß mit der unzureichenden Ausdrucksfähigkeit — organisch bedingt — Fehler im Denken verbunden sind. Hier sind beide Fähigkeiten völlig identisch. Diese Identität ist in der ersten Anschauung aufgehoben. Dort wird von der Voraussetzung ausgegegangen, „es gäbe eine Tätigkeit in der Sprache, die nicht zugleich Tätigkeit im Denken sei, also auch eine Übung in der Sprache, die größer oder geringer sein kann, bei demselben Grade des Denkens“ [326]). Es gibt also für diese Auffassung „eine solche Übung, wodurch eine Meisterschaft in der Sprache entsteht . . . bei derselben Vollkommenheit im Denken“ [327]). Eigentümlicherweise nimmt Schl. in der Ästhetik keine eindeutige Stellung zu dem Problem. Er bemerkt nur dazu: „ich will keineswegs behaupten, daß . . . die unbekannte Größe (sc. das Denken oder Sprechen) schon zu einer bekannten geworden ist, sondern ich habe bloß einen Ort aufgestellt, wo sie sichtbar ist, ohne daß sie bestimmt ist“ [328]). Welche von den beiden Lösungen dennoch von Schl. als die richtige anerkannt wird, ist wohl aus dem Gesagten zu entnehmen [329]). Darauf weisen auch einige Ausführungen der Psychologie hin, die freilich einer sorgfältigen Lektüre bedürfen.

Schl. redet in der Psychologie von dem „Naturgefühl“, einem Gefühl, das sich zusammensetzt aus einer „Form des Selbstbewußtseins“ und dem „objektiven Bewußtsein“ [330]). Das Naturgefühl ist abhängig von dem Einfluß der „allgemeinen Lebenszustände“ [331]), die die objektiven Bewußtseinsinhalte aufbewahren und darbieten. „In einer überwiegend spekulativen Tätigkeit des Bewußtseins geht das Naturgefühl allmählich verloren. Das ist aber nur das Zurücktreten der Empfänglichkeit, der Mangel an Übung, ja es ist nicht selten mit einer Abstumpfung des allgemeinen Sinnes verbunden, der auch durch Mangel an Übung verlorengeht“ [332]). Schl. kennt also nicht nur die mit der Übung verbundene Erscheinung des Zuwachses und der Steigerung körperlicher und geistiger Funktionen, sondern auch die mit dem Abbrechen der Übung auf-

324) III 7, 636. 325) III 7, 636. 326) III 7, 636. 327) III 7, 637.
328) III 7, 637. 329) Vgl. Reuter, a. a. O., S. 53. 330) III 6, 199.
331) III 6, 199. 332) III 6, 199.

tretende Erfahrung des Verlustes, der Verkümmerung. Leider enthalten die Werke Schl.s keine weiteren Ausführungen über dieses wichtige Problem des Übungsverlustes. Das ist in der Tat eine Lücke, in der sonst so eingehenden Darstellung seiner Gedanken zur Frage der Übung. In der modernen Pädagogik ist die Erscheinung des Übungsverlustes eingehend bei Neumann, Ebbinghaus, Offner, Kern u. a. untersucht worden [333]).

Das objektive Bewußtsein und das Selbstbewußtsein finden ihren Ausdruck in zwei verschiedenen Gebieten, von denen das erste mehr der den Prinzipien nachgehenden Forschung dient, während die Bedeutung des anderen Gebietes mehr in die Sphäre des Lebens fällt. „Das eine, das Werden der Sprache mit der Weiterentwicklung des objektiven Bewußtseins ist die Wissenschaft, das andere, die Weiterentwicklung der Sprache durch ein freies Spiel gehört in das Gebiet der Kunst, und die Denkfunktion in ihrer höchsten Entwicklung ist immer eins von beiden, das Wissenschaft-werden-wollen oder das Künstlerisch-produzieren-wollen" [334]). Mit diesem Satz ist noch einmal das ausgesprochen, was bereits gesagt ist, daß Denken und Sprechen zwei voneinander unlösbare Funktionen des menschlichen Geistes sind. Gleichmäßig mit der Entwicklung und Aneignung der Sprache nimmt das objektive Bewußtsein — sagen wir besser der objektive Bewußtseinsinhalt, das Wissen — zu als eine dem Menschen verfügbare Größe in dem Anteil an der Wissenschaft. Durch das subjektive Bewußtsein, d. h. das Selbstbewußtsein, wird der in sich selbst ruhende Bewußtseinsinhalt versubjektiviert; er wird zur Bewegung, zum „freien Spiel", zu der dem ordnenden Geist, dem Genius eigenen produktiven, gestaltenden Tat.

Zum Schluß seien noch einige Aussagen der Vorlesung zur praktischen Theologie aus dem Jahre 1828 genannt. „Der, welcher in religiöser Mitteilung durch die Rede auftreten will, muß eine Übung im Denken (V) mitbringen, je größer, desto mehr tüchtig für das Geschäft. — Mit der Fertigkeit im Denken (ist) verbunden die Fertigkeit der Sprache" [335]). „Wenn einer überwiegend in verworrenen Sätzen spräche oder mißlautend: so sind das Mängel an Übung oder an Interesse" [336]). „Der Zusammenhang zwischen Gedankenproduktion und Ton ist so genau, daß naturgemäß nur das richtige gedacht werden kann. Über das Nachteilige der Vorübung auf Schulen und in

---

333) Neumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, II. Bd., 1907, S. 53 und 57 f.; Ebbinghaus, a. a. O., S. 710; Offner, Art. „Übung", Sp. 888; Kern, Geh' an die Arbeit!, S. 94 f.

334) III 6, 219. 335) I 13, 796. 336) I 13, 797.

Seminaren". — (Zusatz vom Verfasser: wir haben es mit einem Manuskript Schl.s zu tun, daher diese stichwortartigen Andeutungen). „Nur Übung, welche das Leben von selbst darbietet — wenn auch eine solche Übung im Hören — kann wirkliche Vorübung sein" [337]). Zu dem letzten ist zu bemerken, daß Schl. hier neben die aktive Übung, wie sie in der eigenen sprachlichen Betätigung des Subjekts stattfindet, die „passive" Übung, als die andere Form der Übung stellt, die in dem Vorgang der einen Wahrnehmung durch das Ohr besteht [338]).

Nun zur Übung der freien Rede selbst! Auf den bestehenden Zusammenhang der schriftlichen Übungen mit den mündlichen wurde bereits hingewiesen. Zwei, einmal durch die Konvergenz, zum anderen durch die Divergenz zur schriftlichen Übungen sich charakterisierende Wege kann die Anleitung zur Redefertigkeit gehen. „Die verschiedenen Hauptformen der Übungen sind . . . diese: entweder weitere Entfernung oder größere Annäherung an den Prozeß, der bei der schriftlichen Behandlung der Sprache vor sich geht" [339]). „Analog dem Verfahren bei schriftlichen Aufsätzen sind die Aufgaben zum mündlichen Vortrag, wenn eine längere oder kürzere Zeit, sich mit dem Gegenstande vorher zu beschäftigen und ihn zu durchdenken, gelassen wird. Dann können die Gedanken gesammelt und geordnet werden. Aber freilich sollte bei solchen Übungen immer die Bedingung gestellt werden, die Feder nicht zu gebrauchen" [340]). Diese Form der Übung, bei der die Bedingung, daß jede schriftliche Fixierung zu unterbleiben hat, wohl zu beachten ist, erzieht zur höchsten Konzentration auf den Gegenstand und ist in erster Linie eine Übung des Denkvermögens, daß dann seinen Ausdruck findet in dem äußeren, dem organischen Vorgang des Sprachprozesses.

Zweitens: kann ganz im Gegensatz zu den schriftlichen Übungen verlangt werden, daß die Zöglinge unmittelbar über einen Gegenstand das Wort ergreifen" [341]). „Am geeignetsten ist es, das augenblickliche Reden zu üben bei dem Besprechen der zur schriftlichen

---

337) I 13, 801. Über den Zusammenhang und die Übbarkeit der Denkfunktionen und der Sprachfertigkeiten siehe die Gedanken der allerjüngsten Zeit bei Kern (Geh' an die Arbeit!, S. 70 ff., 132, 135—157) und bei M. Weise (a. a. O., S. 60, 149).

338) Der Begriff der „passiven" Übung wird hier nicht in jener von der Medizin oft mißverstandenen Bedeutung angewandt. Mierke, Experimentellpsychologische Erkenntnisse über das Übungsproblem, S. 417, hat mit Recht auf dieses Mißverständnis hingewiesen.

339) III 9, 521. 340) III 9, 522. 341) III 9, 521.

Bearbeitung gestellten Aufgaben“[342]). „Den ersten Anknüpfungspunkt für diese Übung bietet die in allen Schulen und für die verschiedenen Gegenstände gewöhnliche dialogische Form des Unterrichts uns dar“[343]). Was Schl. hinsichtlich dieser zweiten Form der Übung in der Rede ausführt, geht an keiner Stelle über die Darstellung der schriftlichen Übung hinaus. Warum er diese Methodik als eine von der schriftlichen Bearbeitung sich entfernende Übung nennt, ist durch nichts begründet. Auch diese Form geht grundsätzlich auf die schriftliche Übung zurück. Die schriftliche Übung ist die die mündliche vorbereitende. Das zeigen auch deutlich einige der speziellen Behandlung der Rede vorausgehende Sätze. „Es wird . . . die Übung, Eleganz und Wohlklang in der Sprache sich anzueignen, im Schriftlichen (V) anfangen. — Die Fertigkeit, die Gedanken schnell zu ordnen und vorzutragen, würde die erste Übung im freien Vortrag sein; die zweite . . . wäre dann diese, darauf zu sehen, dem mündlichen Vortrag eine größere Rundung und Harmonie zu geben, das musikalische der Sprache auch in der freien Rede so hervortreten zu lassen, daß der mündliche Vortrag nicht die Ähnlichkeit mit dem schriftlichen (V) entbehre“[344]). Die Übung zum Vortrag setzt sich zusammen aus denselben, in der gleichen Reihenfolge sich abwickelnden Übungsmomenten wie bei der schriftlichen Behandlung der Sprache. Beide Übungen sollen in ihrem Ergebnis übereinstimmen. Obgleich Schl. vor einer Überschätzung des geschriebenen Wortes warnt und das gesprochene Wort ihm gleich- oder sogar überordnet, macht er doch die schriftliche Übung zum Ausgangspunkt der Übung in der Sprachfertigkeit. Das ist eine geringfügige Zwiespältigkeit in diesem Kapitel der Erziehungslehre. Die Tatsache, daß Schl. selbst ein Meister des Wortes war, mag seine Forderung nach der höchsten Bildung und Vollkommenheit in der Sprache zu streben, begründen. Was aber an allen Punkten der Darstellung klar hervortritt, das ist Schl.s eindeutige und schroffe Ablehnung der irrigen Anschauung vom geborenen Redner und Denker. Freilich gibt es besondere, natürliche Anlagen, aber sie bedürfen der Übung, wenn sie zur Entfaltung kommen sollen. Und wo die Natur den Menschen nicht mit solchen Gaben ausgestattet hat, da muß die Übung einsetzen, um die Lücken auszufüllen. Dazu bemerkt Kern: „die durch Übung erreichbaren Leistungsverbesserungen liegen durchweg jenseits der Spielraumbreite, die durch die gute oder schlechte Veranlagung bedingt ist“[345]).

342) III 9, 522. 343) III 9, 521. 344) III 9, 519.
345) Kern, Geh' an die Arbeit!, S. 75.

Wir kommen zum letzten wichtigsten Gebiet des gesamten Schulunterrichtes und Erziehungsbereiches der zweiten Periode: der Entwicklung der Gesinnung oder der „Erziehung im engeren Sinne des Wortes“ [346]). Es ist darauf aufmerksam zu machen, daß die Darstellung Schl.s, die zwar die von der mittleren und höheren Bildungsstufe sich ergebenden Gesichtspunkte berücksichtigt, sich aber wesentlich an die bei der Behandlung der Volksschule ausgeführten Gedanken anlehnt.

5) Die Übung der Gesinnung.

Bei der Entwicklung der Gesinnung unterscheidet Schl. zwei Momente:

1.) „die Belebung des religiösen Prinzips“;

2.) „die Erregung des Gemeingeistes“.

Warum Schl. die Darstellung der schulischen Bildung — eingeschlossen die wissenschaftliche Bildung — abschließt mit der Beantwortung der von der Religion und der Ethik her an die Erziehung gestellten Fragen, wird sofort deutlich, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß die Schule den Zögling erziehen und bilden soll für das Leben in der Familie, im Staat und in der Kirche; einige soll sie sogar vorbereiten zum Dienst in diesen Gemeinschaften und zur Wissenschaft. So mußte Schl. erst die höchste Bildungsstufe darstellen, wenn in ihr die Einwirkung auf die Gesinnung ihr besonderes Gepräge bekommen sollte.

Es ist nur bedingt richtig, wenn v. Ungern-Sternberg sagt: „Der Gesinnungsbildung steht im Kolleg von 1826 die Fertigkeitsbildung gegenüber“ [347]). Das trifft in gleicher Weise zu für den „Entwurf eines Systems der Sittenlehre“. Es mag sein, daß v. Ungern-Sternberg sich mit seiner Äußerung auf die die Pädagogik betreffende Seite dieser beiden Bildungsmomente beschränkt, dennoch ist zu fragen, ob gerade die Pädagogik Schl.s eine derartige Trennung von der Ethik verträgt. Offenbar nicht. Es müssen die wichtigen Ausführungen des „Entwurfs“ berücksichtigt werden, wenn das Gesamtverständnis Schl.s von der Gesinnung überhaupt dargestellt werden soll.

Übereinstimmend mit allen Pädagogikvorlesungen von 1813—1826 steht im „Entwurf“ neben der Gesinnung die Fertigkeit. „Die Tugend als reiner Idealgehalt des Handelns ist Gesinnung, die Tugend als unter die Zeitform gestellte Vernunft ist Fertig-

346) III 9, 531. 347) v. Ungern-Sternberg, a. a. O., S. 120.

keit“ [348]). „Daher muß verbunden und ineinander dargestellt werden die Tugend als die Gesinnung und die Tugend als Fertigkeit, was hinausläuft auf die Identität des Seins und des Werdens. Man darf nicht Gesinnung und Fertigkeit als getrennt denken, als ob eines ohne das andere sein könnte; aber die Tugend erscheint bald mehr unter jener Form als Gesinnung, bald mehr unter dieser als Fertigkeit“ [349]). „Die Tugend als Fertigkeit ist nichts Anderes als die im Leben erscheinende Gesinnung und also mit der Gesinnung zugleich gesetzt. Es gibt keine Gesinnung ohne Ausübung“ [350]). Gesinnung und Fertigkeit stehen in ihrer Bezogenheit in einer gewissen Identität zu jenen der intellektuellen Sphäre angehörigen Funktionen des Denkens und Sprechens. Eine Differenz besteht nur in der der objektiven Wahrnehmung zugewandten Seite beider Gruppen. „Die Gesinnung als das nie unmittelbar erscheinende Sittliche“ [351]) bleibt immer „das Innere, Seiende“ [352]), während das Denken unmittelbar durch die Sprache sich darstellt, wahrnehmbar wird. Freilich, die Gesinnung ist nicht „ruhende Vernunft“ [353]), sondern Energie, die zur Tat, zur Fertigkeit drängt. Die Kraft ist primär gerichtet auf das durch die Gesinnung bewegte und beunruhigte Subjekt, sekundär auf den Nächsten.

„Die Tätigkeit der Gesinnung wird durch die bloße Kraft des Willens zugleich Übung in der Beherrschung des gesamten Organs“ [354]). Am wichtigsten für die Behandlung unseres Themas ist eine der Schlußbemerkungen der Ethik, die uns mitten in das Problem der Übung der Gesinnung hineinführt: „Insofern die Tugend Erkenntnis ist, kann sie gelehrt werden. Denn Lehren kann nie etwas Anderes sein, als Erweckung desselben Vermögens durch Darstellung. Insofern sie Darstellung ist, kann sie allerdings geübt werden, und zwar als Fertigkeit wächst sie durch die Übung, als Gesinnung ist sie mit der Übung einerlei (V)“ [355]). Beide, dem Tugendbegriff unterzuordnende und einen Teil der Tugend ausmachende Erscheinungsformen der Gesinnung und der Fertigkeit sind Formen der Übung, das spricht diese Schlußbemerkung mit aller wünschenswerten Deutlichkeit aus. Freilich ist die Übung der Gesinnung eine andere als die der Erkenntnis, die zeitlich und sachlich begrenzt werden kann. M. Weise hat am klarsten den Unterschied zwischen der erkenntnis- und der gesinnungsbildenden Übung aufgezeigt.

348) III 5, 335, § 294. 349) III 5, 336.
350) III 5, 343; siehe weiter III 5, 385.
351) III 5, 349, § 298. 352) III 5, 349. 353) III 5, 335.
354) III 5, 408; § 317 II. 355) III 5, 417.

„Die Übung wird in dem Maße fragwürdig, als sie sich von der Erkenntnishaltung nach der Gesinnungshaltung bewegt“ [356]). Weise fährt fort: „Gesinnung verträgt keine Kunstgriffe . . . Sie wächst und bewährt sich im Leben, wie es ist. Planmäßige Übung isolierter Verhaltungsweisen gereicht ihr nicht zum Segen“ [357]). Das sind genuin Sch.sche Gedanken. Weise zitiert auch in diesem Zusammenhang eine Stelle der „Erziehungslehre“. Es ist erstaunlich, wie gerade die Gegenwart zurückgreift auf die Pädagogik Schl.s, und wie sie sich von ihr Rat und Weisung geben läßt. Weise beruft sich verschiedentlich auf „zwei pädagogische Meister, die den Vorgang der Menschenbildung und den der religiösen Erziehung bis in die letzten Tiefen durchschaut haben, Schleiermacher (V) und Fröbel“ [358]).

Bereits die erste Vorlesung Schl.s von 1813/14 stellt die beiden Seiten der Tugend, die Gesinnung und die Fertigkeit, nebeneinander in ihren spezifischen Erscheinungsformen und Bildungsfähigkeiten. Die Gesinnung, als das Seiende der Tugend unterscheidet sich von der Fertigkeit als dem Werdenden, durch ihr Verhalten gegenüber der pädagogischen Einwirkung. „Jeder wird . . . gestehen, daß ein technischer Prozeß zur Erweckung einer tugendhaften Gesinnung etwas Verkehrtes ist“ [359]). Dennoch ist es nicht so, als ob „alles Sittliche und Schöne nicht Gegenstand der Erziehung“ sein könnte „und nur als solche das Einüben von Kenntnissen und Fertigkeiten übrig“ [360]) bliebe. Schl. unterscheidet nun im Verlauf der Vorlesung Erziehung im engeren und im weiteren Sinne; und weist beiden ihre Gebiete zu, allerdings dem Sprachgebrauch nach nicht in Übereinstimmung mit den späteren Vorlesungen. 1826 ist „Erziehung im engeren Sinne“ identisch mit dem Einfluß auf die Entwicklung der Gesinnung, d. h. gleich einer aller technisch-systematischen Methode entnommenen pädagogischen Tätigkeit. Dazu steht im äußeren Widerspruch ein Satz der

---

356) Weise, a. a. O., S. 137. 357) Weise, a. a. O., S. 158 f.
358) Weise, a. a. O., S. 165. 359) Vorl. 1813/14, 13. Std. III 9, 606.
360) III 9, 606. Schl. spricht hier zwar nicht von den der Tugend zugehörigen Fertigkeiten; aber wir dürfen nach Schl.schem Verständnis die Begriffe der Fertigkeiten nicht so scharf trennen. Es gibt für Schl. nur einen Begriff der Fertigkeit, in dem alle Fertigkeiten zusammengefaßt sind. An dieser Stelle dem Begriff der Fertigkeit eine Kritik anzuschließen, wie Rolle (Diss. S. 61 f.) und — in Anlehnung an Rolle — Kade (a. a. O., S. 179) das getan haben, ist überflüssig. Der Schluß Rolles und Kades, daß der Schl.sche Begriff „nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch zu eng (sei), da er nicht nur die technische Geschicklichkeit, sondern das ganze Gebiet der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten umschließt“ (Kade, a. a. O., S. 179), muß doch wohl dahin umgeändert werden, daß der Begriff zu weit sei. Übrigens ist der Begriff der Fertigkeit in der Schl.schen Weite durchaus gebräuchlich in der wissenschaftlichen Terminologie.

Vorlesung von 1813/14: „Man muß . . . unterscheiden: Gebiet der Erziehung im engeren Sinne, das des technischen Verfahrens; und im weiteren Sinne, das des Lebens. — Während das technische Verfahren auf das Objektive wirkt, wirkt das Leben auf das Subjektive“ [361]). Das Objektive ist aber nichts Anderes als die Fertigkeit und das Subjektive die Gesinnung. Damit ist der Widerspruch aufgehoben; wie auch der weitere Verlauf des Kollegs diesen Gegensatz sachlich beseitigt [362]). Wie die Übung der Fertigkeit und der Gesinnung sich verschiedenartig darstellt, das zeigt die Antwort auf eine Frage, die Schl. selbst stellt: „welches von den beiden Gebieten, das eigentliche des technischen Verfahrens oder das des einwirkenden Lebens das höhere sei“ [363]). Bei dem technischen Verfahren sind Ziel und Methode exakt festzulegen. „Hier kann der Erzieher sein Resultat bestimmt aufstellen, und niemand kann ihm streitig machen, daß es sein Werk ist“. Die Ergebnisse der Einwirkung auf die Gesinnung sind nicht so zu beweisen und aufzuzeigen. Ja, man kann der Ansicht sein, „es würde ohne diese Einwirkungen dasselbe erfolgt sein“ [364]). „Sieht man dagegen auf die Wirkung: so ist das Gebiet des einwirkenden Lebens das höhere. Denn das andere (sc. das technische Verfahren) bringt nur Einsichten und Fertigkeiten hervor, nur den Organismus, nicht den Willen oder die Gesinnung, den regierenden Geist“ [365]). Die Übung der Fertigkeit ist ein nach bestimmten Normen der Anordnung und der Stetigkeit verlaufender und jederzeit nach seinen Fortschritten und Ergebnissen kontrollierbarer Vorgang. Die Übung der Gesinnung ist eine ständige, unabhängig von der „Zeitform“ verlaufende Entwicklung zu dem ‚reinen Idealgehalt“, der nicht mit mathematisch exakten Werten und Größen bestimmt werden kann. „Die Einwirkung auf die Gesinnung durch die Erregung des Gemeingeistes geht teils aus von der Familie, teils ist sie bedingt durch Anordnungen in Beziehung auf das gemeinschaftliche öffentliche Leben der Jugend“ [366]). Das Elternhaus als die Stätte der Erziehung im engeren Sinne des Wortes hat den größten Einfluß auf die Gesinnung. „Sobald das Kind der Erregung fähig wird, so ist die Mitteilung der Gesinnung Folge . . . der unabsichtlichen Einwirkung; die Erziehung wirkt . . . auf die Gesinnung und kann sie nicht anders mitteilen als das Leben“ [367]). Allein „durch das gemeinschaftliche Leben der Jugend“ [368]) wird die Gesinnung geübt und ge-

361) III 9, 607. 362) Vgl. III 9, 608 f. 363) III 9, 608.
364) III 9, 609. 365) III 9, 609.
366) III 9, 534. Vgl. auch III 9, 536.
367) Vorl. 1820/21, III 9, 714. 368) III 9, 536.

bildet. Es bedarf nicht nur keiner besonderen Mittel und Anstrengungen; sie sind sogar verwerflich. „Das streng methodische technische Verfahren darf . . . bei der Einwirkung auf die Gesinnung nicht eintreten. Wenn in dieser Tätigkeit das streng technische Verfahren die Oberhand gewinnen sollte: so würde das Resultat sein, daß der Zögling glaubte, man wolle in ihm Gesinnung erwecken um eines anderen Zweckes willen“ [369]). So wird von hier noch einmal Schl.s Forderung einer zunächst die Jugend aller Stände erfassenden Grundschule verständlich. „Es ist ein gemeinsames Leben für die Jugend zu organisieren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann“, in dem „die Kontinuität der Gesinnung sich manifestiert und in dem die Jugend als beständig tätig erscheint“ [370]). Die Beziehung zwischen Gesinnung und Fertigkeit ist also eine doppelte: sie geht von der Gesinnung zur Fertigkeit, aber sie geht auch von der Fertigkeit zur Gesinnung. Wo Übung der Fertigkeit ist, wo Jugend zur Tätigkeit in der Gemeinschaft — sei es im Spiel oder in ernster Tätigkeit — angehalten wird, da ist auch Übung der Gesinnung als jener sittlichen und mit der Fertigkeit organisch verbundenen Funktion. Das Wesen der Übung der Fertigkeit ist dadurch charakterisiert, daß sie die Übung der Gesinnung einschließt; dasselbe gilt entsprechend von der Übung der Gesinnung. Gesinnung und Fertigkeit stehen hinsichtlich ihrer Entwicklung in dem gleichen Abhängigkeitsverhältnis, nur in ihrer Übungsmethode unterscheiden sie sich.

Was geschieht aber zur „Belebung des religiösen Prinzips“, dem anderen Teil der Gesinnungsbildung? Die Weckung des religiösen Gefühls ist vornehmlich Aufgabe der Familie, des christlichen Hauses als der Stätte des Heiligen Geistes. Hören wir, was Schl. in der dritten Kinderzuchtpredigt über Eph. 6, 1—13 sagt: „Der Kinder Übung . . . in der Frömmigkeit fällt dem väterlichen Hause anheim. So laßt uns denn reine Herzen diesem großen Geschäfte der Jugendbildung weihen! Laßt uns nüchtern sein und wachen, . . . daß weise Zucht und fromme Ermahnung zum Herrn, beides durch Wort und Tat geübt, die heilsame Ehrerbietung in den Seelen der Jugend befestige“ [371]). Damit ist das Entscheidende über die Erziehung zur Religion und über ihre „Methode“ gesagt. Sie kann nicht ein Fach neben anderen Fächern des Unterrichts sein. Darum ist es nicht verwunderlich, wenn Schl. in der eigentlichen Darstellung der Volksschule, der Realschule und des Gymnasiums

369) III 9, 177. Vgl. Reuter, a. a. O., S. 58. 370) III 9, 221 f.
371) II 1, 609 u. 620.

nicht vom Religionsunterricht redet. Die religiöse Gesinnung gehört auf die Seite der Erziehung; alle Mittel und Methoden des Unterrichts können sie nicht fördern und bilden.

Um die Gedanken Schl.s zur Erregung des religiösen Prinzips klar aufzuzeigen, müssen sie hineingestellt werden in das theologische Verständnis Schl.s vom Pneuma. Erst von hier aus werden seine Äußerungen in ihrer letzten Tiefe deutlich. Schl.s Verständnis des Pneuma ist — namentlich in zwei Momenten — an dem johanneischen Pneuma-Begriff orientiert: erstens in seiner Wirksamkeit (der Wind bläst, wo er will; Joh. 3, 8); zweitens in seiner unmittelbaren Bezogenheit zur Wahrheit (der Geist ist der Geist der Wahrheit) [372]). Wie das Wehen des Windes, so muß auch die Bildung des religiösen Gefühls sein: durch nichts gebunden, ungehemmt. „Wir können nur sagen, daß alle Einwirkungen rein sittliche sein müssen, daß alles Absichtliche, rein Technische zu vermeiden sei" [373]). Die Vorlesung von 1820/21 sagt: „Die religiöse Gesinnung kann nicht auf kunstmäßige Weise entwickelt werden; hier kommt es auf das Gesamtleben an" [374]); auf jenes Leben, das getrieben wird vom Heiligen Geist und gebunden ist an „das in den einzelnen Familiengliedern lebendige (V) und die ganze Familie durchdringende religiöse Prinzip" [375]).

Was nun das zweite, vom Geiste ausgehende und mit ihm verbundene Moment, die Wahrheit, angeht in der religiösen Erziehung, so ist es der Grund, auf dem alle pädagogische Tätigkeit ruht. „Hauptregel ist, daß jede Einwirkung absolut das Produkt der Wahrheit sei" [376]). Es bedarf keiner besonderen methodischen Veranstaltungen. „Der Erfolg der Einwirkungen hängt . . . ab von dem Eindruck der Wahrheit und der Unmittelbarkeit der Sache, von der Kräftigkeit der Darstellung und der Empfänglichkeit des Individuums" [377]). Erste Voraussetzung ist und bleibt aber, daß „in der Familie ein religiöser Geist ist", der das Leben beherrscht und der sich der jüngeren Generation mitteilt in dem freien Verkehr mit der älteren. Die religiöse Erziehung ist Vorrecht und zugleich höchste Pflicht der Familie. Nur die Ungleichheit hinsichtlich des religiösen Lebens in den Familien führte zu dem Schritt, auch die Schulen — gleichsam als „ein Supplement" [378]) — an diesem Teil der Jugenderziehung in den Dienst zu stellen. „Religiöse Erregungen, Andachtsübungen, Unterricht in der Religion sind in die öffentlichen Anstalten eingeführt" [379]). Das,

372) Joh. 16, 13; ferner Ioh. 4, 24; 18, 37.
373) III 9, 531. 374) III 9, 785. 375) III 9, 531. 376) III 9, 531.
377) III 9, 532. 378) III 9, 532.
379) III 9, 531. Zu den öffentlichen Anstalten gehören nur die Schulen der

was in der Schule jener religiösen Beeinflussung durch die Familie am nächsten kommt, sind die Andachtsübungen. Sie sollen uns auch einen Augenblick beschäftigen.

„Andachtsübungen zur Erregung und Belebung des religiösen Prinzips sind in einigen Anstalten herrschende Sitte, so daß täglich der Unterricht mit Gesang und Gebet (V) begonnen und beschlossen wird“ [380]). Die beiden Formen der schulischen Andachtsübung sind Gesang und Gebet, die täglich in einer festen Ordnung wiederkehren [381]). Schl. kennt die Gefahr des Mechanisierens, die jede „herrschende Sitte“ in sich birgt [382]). Darum warnt er davor, diese Übungen zu „einem toten Buchstabendienst und Mechanismus herabsinken“ [383]) zu lassen. Jene Forderung, die Schl. für jede Übung aufstellte, daß sie lebendige Übung sein müsse, gilt auch von der religiösen Übung. „Etwas Allgemeines (sc. über die Andachtsübung) festzusetzen, ist schwierig, da der ganze Gegenstand so individuell ist“ [384]). Es gibt keine, jederzeit gültige Norm, nach der diese Übungen abzuhalten wären. Die Eigenart des einzelnen Individuums und der zur Übung versammelten Gemeinschaft bestimmen das Wesen der Übung. Darum ist es nicht zufällig, wenn Schl. in dem Teil der Erziehungslehre, der über die Volksschule handelt, nicht von Andachtsübungen redet und die erst in der mittleren und wissenschaftlichen Bildungsstufe auftretenden Andachtsübungen nicht willkürlich auf die Volksschule übertragen wissen will. Die Volksschuljugend — das ist offenbar Schl.s Anschauung — ist der religiösen Einwirkung, wie sie in diesen Übungen ihren Ausdruck findet, noch nicht zugängig.

Grundprinzip aller Andachtsübungen ist die unbedingte Wahrheit. „Die erste Bedingung der Wirksamkeit solcher Andachtsübungen ist . . . die Wahrheit. — Das ist . . . gewiß, daß keine Wirkung zu erhoffen ist, wenn man die Andachtsübungen denjenigen Lehrern der Anstalt überträgt, in denen die Andacht selbst keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion ernst ist und der eine Freudigkeit hat, auch in anderen

---

mittleren und höheren Bildungsstufe, d. h. Realschule und Gymnasium. Für die Volksschule gilt also das folgende nicht.

380) III 9, 532.

381) Über Gesang und Gebet wird ausführlich in einem späteren Abschnitt gehandelt. (Bei der religiösen Übung).

382) Niemeyer, II, 432 f. erwähnt ausdrücklich außer Gesang und Gebet eine kurze „an das Gemüt der Lehrlinge“ sich richtende Ansprache. Auch N. warnt vor einem bloßen Mechanismus; dennoch fordert er: „In allen Arten öffentlicher Schulen sollte billig jeder Tag mit einer Andachtsübung angefangen werden“. (N II, 433 Anm.).

383) III 9, 532. 384) III 9, 532.

religiöses Leben zu erwecken, wird im Stande sein, diese Übungen zu leiten“ [385]). So schwierig es ist, über die Übung und die Verhaltungsweisen des an der religiösen Übung teilnehmenden Jugendlichen nähere Angaben zu machen, so sicher steht doch das eine fest, daß sie das Produkt der Wahrheit sein müssen. Aus der Darstellung und der Mitteilung des Erziehenden muß der Zögling das Gefühl und die Gewißheit gewinnen, daß alles wahrhaftig, daß alles organisch ist und kein der Wahrheit widersprechendes Element vorkommt. Hören wir das Zeugnis Diesterwegs über Schl.! Es zeigt am besten, wie sehr Schl. sich selbst unter seine eigene Forderung stellte und sich um deren Erfüllung mühte: „Keinem konnte es bei wiederholtem Anhören seiner Predigten und seiner Vorträge ... verborgen bleiben: hier stehst Du einer der ... vollendetesten menschlichen Naturen gegenüber, und was er sagt, und was er denkt, und wie er empfindet, der ganze Mensch erscheint, wie er ist und lebt, in seiner Wahrhaftigkeit. — Die Wahrheit war die Gottheit, der er (sc. Schl.) täglich . . . Opfer brachte, er war ein Verkündiger lauterer Wahrheit und er ging als ein geweihter Hoherpriester täglich in ihr Allerheiligstes“ [386]).

Eine Frage, die die praktische Durchführung der Andachtsübungen neben dem eigentlichen Unterricht betrifft, ist die nach der zeitlichen Ausdehnung. Trotz der Bedeutung, die die Andachtsübungen haben, „das religiöse Prinzip in der Jugend auf das kräftigste zu beleben: so müssen wir doch sagen, es sei darauf zu sehen, daß die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemessenen Zeit nicht zuviel hinwegnehmen“ [387]). Die Übungen dürfen über ein Maximum von Zeit nicht hinausgehen, wenn jederzeit ein ordentlicher wissenschaftlicher Unterricht gewährleistet sein soll; auf der anderen Seite dürfen wir auch nicht auf ein solches Minimum beschränkt werden, daß ihre Wirksamkeit in Frage gestellt ist. Schl. sieht die Schwierigkeit; eine Lösung, ein Ausweg ist für ihn nur darin gegeben, die Bildung der religiösen Gesinnung „allein in die Kirche und in die Familie“ [388]) zu verlegen. Das braucht nicht allgemeine Maxime zu sein, nur muß sie dann in Kraft treten, wenn von Seiten der Schule eine religiöse Erziehung der Jugend nicht oder nur ungewiß erwartet werden kann. So ist auch jener oft zitierte und ebenso oft mißverstandene Satz Schl.s zu verstehen: „Was nun den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft: so bin ich der

385) III 9, 532. 386) Diesterweg, a. a. O., S. 23 f.
387) III 9, 533. 388) III 9, 533.

Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann“ [389]). Das ist ebenso nicht allgemein gültig, aber das ist allen Ernstes Schl.s Auffassung, daß der R. U. unterbleiben kann, wenn er nicht der Wahrheit gemäß erteilt wird, wenn „etwas Trockenes und Totes, etwas Schwankendes und Unsicheres hineinkommt“ [390]). Daß jener Satz Schl.s nicht unwillkürlich umgebogen ist, mag eine andere Äußerung Schl.s zeigen, die offenbar im direkten Gegensatz dazu steht, in Wirklichkeit aber nichts Anderes ist als die Aufzeigung des Punktes, an dem die Schulen ihre Erziehungsaufgabe letztlich versäumen, wenn sie nicht dem R. U. die ihm zukommende Bedeutung einräumen. „Das . . . leidet keinen Zweifel, wenn die öffentlichen Anstalten zugleich Erziehungsanstalten sind, dann müssen sie auch hierin die Stelle der Familie vertreten, und zur Erregung und Entwicklung des religiösen Prinzips in dem Grade und in der Art beitragen, wie dies die Aufgabe der Familie ist“ [391]). Schl. hat nie daran gedacht, den R. U. gänzlich aus der Schule zu entfernen. Seine grundsätzliche Stellung zu der Frage des schulischen R. U.s ist immer dieselbe geblieben. Werdermanns Auffassung, daß Schl. in seiner Grundanschauung schwankend gewesen sei, können wir nicht zustimmen. Gerade die Vorlesung aus dem Jahre 1826, auf die W. sich stützt, bringt eindeutig Schl.s Stellung zum Ausdruck [392]). Reuter bemerkt völlig richtig: „Daß Schl. den R. U. als besonderes Fach theoretisch (V) aus der Schule ausgeschlossen und dem kirchlichen Unterricht zugewiesen wissen wollte, ist eine bekannte, mehr als nötig betonte Tatsache“ [393]). Die „Praktische Theologie“ weist der Schule ihre bestimmte Aufgabe hinsichtlich des R. U.s zu. Es ist „sehr zweckmäßig, den R. U. in der Schule ganz historisch zu betreiben, und durch zweckmäßiges Bibellesen auszufüllen“ [394]).

Zusammenfassend kann zu der Frage der religiösen Übung — soweit sie in die Schule fällt — gesagt werden, daß sie ihrem Wesen nach eine dem unmittelbaren Leben sich anschließende und von der Wahrhaftigkeit ausgehende Übung ist. Damit ist jeder Versuch, der Übung Gang und Ziel vorzuschreiben, ausgeschlossen. Durch die Übung wächst der Zögling organisch und in der ihm eigenen Natur hinein in die Sphäre religiösen Lebens. Es geht nicht darum, die Natur zu überwinden und dadurch zu der höchsten, der Welt der Wirk-

389) III 9, 533. 390) III 9, 533. 391) III 9, 533 f. Vgl. N II, 533.
392) Werdermann, Geschichte des evangelischen R. U.s . . S. 16.
393) Reuter, a. a. O., S. 60 Anm 394) I 13, 357.

lichkeit entrückten Stufe, der Vollkommenheit zu gelangen. Gesang und Gebet sind lebendige Äußerungen des religiösen Menschen, die, wenn sie ihren Ursprung „im Geist und in der Wahrheit" haben, stark genug sind, das religiöse Gefühl zu erregen. 1808 bringt Schl. diese Auffassung bereits zum Ausdruck in seinen „Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn": „Der Mensch kann unter das Gesetz der Liebe und des Glaubens gebracht werden, nicht durch irgendeine Gewalt oder durch einen Zwang äußerer Übung" [395]).

Welche Bedeutung der religiösen Übung zukommt, zeigt der Zusammenhang, in dem sie steht. Sie ist der mit der Bildung des Gemeingeistes verbundene Teil der gesamten Entwicklung der Gesinnung, die für Schl. das Produkt ist aus jenen beiden Momenten: dem sozialen und dem religiösen, dem politischen und dem christlichen. Wie eng beide zusammengehören, das mag eine Stelle aus einem Brief Schl.s an Henriette v. Willich zeigen: „Ich kann Dir gar nicht sagen, was für ein Genuß das ist. Und dabei sind die Gegenstände so herrlich! den jungen Männern jetzt das Christentum klarmachen und den Staat (V), das heißt eigentlich ihnen alles geben, was sie brauchen, um die Zukunft besser zu machen als die Vergangenheit war" [396]).

395) III 1, 604.
396) Berlin, 27. 11. 1808. D II, 176.

III. KAPITEL.

Die Übung in der dritten Erziehungsperiode.

Es kann gleich vorausgeschickt werden, daß die dritte Periode in ihrer Bedeutung für die Übung bei weitem nicht an die beiden ersten Perioden heranreicht. Das kommt allein schon in der allgemeinen Charakteristik dieser Periode zum Ausdruck. Sie „ist in jeder Beziehung die vollkommen abschließende, so daß die pädagogische Einwirkung am Ende derselben Null wird“ [1]). So wird also auch in ihr bewußt pädagogische Übung kaum vorkommen. Wenn sie dennoch zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wird, so geschieht es deshalb, weil in ihr bereits begonnene Übungen, die nun allerdings in besonderer Beziehung zu den die dritte und letzte Periode auszeichnenden Verhältnissen treten, fortgeführt werden und ihr eigenes Gepräge erhalten. „Das eigentlich Wesentliche derselben (sc. der dritten Periode) ist dies, sie ist schlechthin technisch im weiteren Sinne des Wortes“ [2]).

Was heißt „schlechthin technisch“? Der Begriff des Technischen ist nach Schl.schem Verständnis nicht in der Weise abzugrenzen, als ob mit ihm nur technische Handfertigkeiten gemeint seien, wie sie der Beruf des Technikers oder des Handwerkers erfordert. Unter den Begriff des Technischen fällt auch „die Vorbildung für das politische Leben“ [3]), d. h. jede Vorbereitung auf den späteren Beruf, den des Staatsmannes, des Kirchenführers und des Wissenschaftlers. Der Ausdruck der technischen Übung bezeichnet also nichts Anderes als einen Vorgang, eine Tätigkeit, die hervorgerufen wird durch ein Werterlebnis, eine klar abgesteckte Aufgabe. „Der fordernde Geist ruft das Ich zur Tat“ [4]). „Eine Diktatur der Vernunft beherrscht die technischen Übungsvorgänge, in welcher Form sie immer erscheinen“ [5]). Das Gebiet der technischen Übung erstreckt

---

1) III 9, 248.
2) III 9, 248. Vgl. v. Ungern-Sternberg, a. a. O., S. 128.
3) III 9, 248. 4) Weise, a. a. O., S. 22.
5) Weise, ebd.

sich gleicherweise auf die mechanischen und die geistigen Fertigkeiten, die sich stets ergänzen müssen, wenn sie auch überwiegend Aufgabe der einen oder anderen Klasse sind. „Ohne politisches Bewußtsein, nur dem besonderen Beruf zugewendet, wird jeder, auf das Mechanische beschränkt, ein *βάναυσος*“ [6]). Diese Gefahr besteht in erster Linie für die durch die Grundschule und die Realschule hindurchgegangene Jugend, die der mehr mechanischen Tätigkeit nachgeht und ihre berufliche Ausbildung in „Spezialinstituten“ [7]) erhält. Weniger besteht diese Gefahr für die nach höherer Bildung strebende Jugend, für die Schl. auch eine Teilung in besondere Fachgruppen nicht durchgeführt haben will. „Fehlt die Allgemeinheit in der Bildung, so fällt alles auseinander; die Wissenschaft, aus ihrem Zusammenhang gerissen, hört auf, Wissenschaft zu sein, . . . die Geschäfte, deren Grundlage die Wissenschaft sein sollte, werden mechanisiert. Der Richter hat nichts zu tun, als nach dem Gesetz das Recht zu sprechen; er soll nur das Gesetz auf die einzelnen Fälle richtig anwenden. So angesehen, ist das Rechtsprechen ein logischer Mechanismus, der durch Übung (V) sich leicht zur Fertigkeit bringen läßt“ [8]). Technische Übung in der die Prinzipien aufsuchenden Wissenschaft muß also jeden Mechanismus überwinden.

Jene Spezialinstitute oder „Industrieschulen“ [9]) haben eine doppelte Aufgabe: sie dienen der mechanischen „Einübung vereinzelter Fertigkeiten“ [10]). Darüber hinaus müssen sie Raum lassen für die „Gemeinschaft der freien Tätigkeit, der gymnastischen Übung“ [11]). Die gymnastische Übung vermag die nach Berufen und Fachklassen getrennte Jugend zu sammeln und zur „Gewöhnung an Unterordnung“ [12]) als einer wichtigen „Vorübung für das Geschäft“ [13]) zu erziehen. „Die Gemeinschaft der freien Tätigkeit und des Spiels hebt die Trennungen, die sich auf das Geschäftsleben beziehen, wenigstens momentan auf; — sie schwächt . . . den nachteiligen Einfluß, den die Gemeinschaft des Gewerbes auf den Gemeingeist hat“ [14]). Welcher Art diese gymnastischen Übungen sind, darauf kommt es Schl. nicht an; nur muß durch sie die Trennung der Jugend aufgehoben werden. Schl.s Anliegen ist in beiden Perioden, der zweiten und dritten grundsätzlich dasselbe, wenn auch in der zweiten Periode, d. h. der Schulzeit die körperliche Ertüch-

---

6) III 9, 250. 7) III 9, 251. 8) III 9, 252. 9) III 9, 409.
10) III 9, 559. 11) III 9, 559. 12) III 9, 254. 13) III 9, 254.
14) III 9, 556.

tigung mehr im Vordergrunde stand als hier. Die eigentliche Bedeutung der gymnastischen Übung der dritten Periode beruht in ihrer gemeinschaftsbildenden Kraft; die Übung hat ein überwiegend soziales Moment bekommen. „Man muß annehmen, daß dem Bedürfnis der Gemeinschaft vollständig genügt werden könne durch Begründung eines gemeinschaftlichen Lebens der Jugend zum Behuf gymnastischer Übungen und freier Tätigkeit überhaupt“ [15]). Es erübrigt sich, auf die Gedanken Schl.s in diesem Zusammenhang näher einzugehen. Grundsätzlich wurden sie bereits in der Darstellung der zweiten Erziehungsperiode behandelt.

Auf das wenige, was die Vorlesung von 1826 über die Universitäten ausführt, wäre noch hinzuweisen.

Die Darstellung der dritten Periode ist äußerst knapp. In dem Manuskript von 1813/14 findet sie gar keine Berücksichtigung. Die „Gedanken über Universitäten . . .“, 1808, bieten hinsichtlich der Übung nur kärgliches Material. In der Erziehungslehre heißt es: „In das einzelne der technischen Übungen, die innerhalb der dritten Periode fallen, können wir nicht eingehen“ [16]).

„Die Gedanken über Universitäten . . .“ fordern von der Universität, daß „durch sie der wissenschaftliche Geist in den Jünglingen soll geweckt und zu einem klaren Bewußtsein gesteigert werden“ [17]). „Der wissenschaftliche Geist ist seiner Natur nach systematisch“, darum ist erforderlich, daß „das Gesamtgebiet des Wissens wenigstens in seinen Grundzügen zur Anschauung kommt“ [18]). Die Universität darf nicht nur „eine beliebe Auswahl von Kenntnissen, wie auf Schulen gymnastischer Übung“ [19]), vermitteln; sie soll zu der allem Einzelwissen übergeordneten Erkenntnis führen.

Was die gymnastischen Übungen der Universität angeht, so fordert Schl., daß sie „und namentlich das Fechten unter öffentlicher Autorität kunstmäßig bis zur höchsten Vollkommenheit getrieben werden“ [20]). Das Fechten dient erstens der körperlichen Ausbildung, der Gewandtheit und der Stärke; darüber hinaus bewahrt es vor einem falsch verstandenen Ehrgefühl.

---

15) III 9, 557. 16) III 9, 560. 17) III 1, 567, siehe auch III 1, 553
18) III 1, 567 f. 19) III 1, 567. 20) III 1, 615.

IV. KAPITEL.

Die religiöse Übung.

1.) Die religiöse Übung in der kirchlichen Unterweisung.

Gegenstand dieses Abschnittes ist die religiöse Übung, wie sie sich im Raum der Kirche darstellt. Der Begriff der Kirche ist so weit gefaßt, daß er den kirchlichen R. U. einschließt. Von der religiösen Unterweisung durch die Kirche geht dieser letzte Teil der Untersuchung aus.

Die „Praktische Theologie" und die „Christliche Sitte" als die wichtigsten Quellen der Schl.schen Gedanken hinsichtlich der religiösen Übung bieten eine Fülle von Material. Die „Erziehungslehre" scheidet völlig aus. „Das Wesen des Religionsunterrichtes besteht ... darin, daß der einzelne soll fähig gemacht werden, an dem Kultus Anteil zu nehmen"[1]). Gegenstand des R. U.s können mithin nur die im Gottesdienst der Gemeinde vorkommenden Elemente sein. Die Methode des Unterrichts ist bestimmt vom Kultus selbst. „Wenn wir den ganzen Komplexus (sc. des R. U.s) verfolgen, erscheint die Schrift (V) als der eigentliche Zentralpunkt"[2]). „Ein wirkliches Leben in der Schrift ist die Grundlage zu aller religiösen Bildung"[3]). Dieser Auffassung Schl.s liegt eindeutig das reformatorische Verständnis des Wortes zugrunde als des Trägers des göttlichen und glaubenschaffenden Geistes. Darin unterscheidet sich die protestantische Kirche von der katholischen, daß sie das Wort in den Mittelpunkt stellt, während „bei den Katholiken mehr der symbolische Gebrauch, den man als Übung lernen kann, vorherrscht"[4]). Der Geistliche kann also die Jugend seiner Gemeinde nicht zu irgendeiner Übung anhalten, damit sie des Wortes teilhaftig werde und es beherrsche wie eine symbolische Handlung. Wohl kann er versuchen, „das Verständnis für das Wort zu öffnen und das

1) I 13, 350. Vgl. I 13, 387.
2) I 13, 387. Vgl. Schneider, a. a. O., S. 108.
3) I 13, 399. 4) I 13, 349.

religiöse Gefühl an die Worte zu gewöhnen und sie in ihnen zu gestalten“ [5]). Die Jugend muß im Worte selbst sich üben und bewähren, wenn sie in ein „unmittelbares Verhältnis mit der Schrift“ [6]) kommen will. Ein anderer wichtiger Bestandteil des protestantischen Kultus ist der Kirchengesang. Jene in der Literatur oft vertretene Anschauung, daß Schl. dem Gemeindegesang nur eine geringe Bedeutung beilegte, ist irrig. „Die Jugend wird zum Kultus nicht gehörig vorbereitet sein, wenn sich die Sorge nicht auch auf diesen Punkt (sc. den Gesang) wendet“ [7]). In der häuslichen Andacht muß das religiöse Lied der Jugend nahegebracht werden, sie muß mit dem Kirchenlied aufwachsen. Nur so wird das Liedgut der Kirche zu einem unverlierbaren Schatz für die Jugend, den sie schon in frühester Zeit — gleichsam spielend — erwirbt ohne besondere Übung. (An einer späteren Stelle wird noch einmal vom Gesang als einem Element des Gottesdienstes die Rede sein. S. 141 f.)

Die Unterweisung der Gemeindejugend in der Schrift, in dem Worte, „bedarf einer Theorie wie alle anderen Zweige der leitenden Tätigkeit. Diese Theorie kennen wir unter dem Namen der Katechetik“ [8]). Ganz allgemein gilt von der Katechetik und dem katechetischen Verfahren, daß es so gestaltet sein muß, „wie der Kultus ist; wenn es anders ist, kann es den Zweck nicht erfüllen“ [9]). Im Blick auf das Wesen der Übung ist die Teilung des katechetischen Verfahrens in das „didaktische und paränetische“ [10]) Element wichtig. In der Vorlesung über Praktische Theologie von 1828 unterscheidet Schl. den didaktischen und asketischen Gesichtspunkt in der Katechetik. Bereits 1811 nennt die „Kurze Darstellung des Theologischen Studiums“ die Katechetik eine ordnende und erbauende Tätigkeit [11]). Die erste ist „die Belebung des religiösen Bewußtseins nach der Seite der Gedanken hin, (die) andere die Erweckung desselben nach der Seite des Impulses“ [12]). In doppelter Weise unterscheidet sich also der R. U. der Kirche von dem der Schule. Erstens: neben dem didaktischen Moment steht in der kirchlichen Unterweisung das paränetische, das asketische, das erbauende, d. h. jenes Moment, das den eigentlichen „Prozeß des gemeinsamen religiösen Lebens“ [13]) einleitet. Zweitens: die Didaktik, die zwar dem Unterricht der Schule nahekommt, schließt mit ihrer dialogi-

5) I 13, 349. 6) I 13, 387.
7) I 13, 389. Vgl. Lülmann, Die Katechetik bei Schl., S. 149.
8) I 13, 828. Vgl. auch I 13, 339 u. 819.
9) I 13, 402. 10) I 13, 357. 11) I 1, 115. 12) I 2, § 293.
13) I 13, 357.

schen und akroamatischen Methode [14]) ein erbauendes Moment ein, d. h. sie ist mehr als nur Unterricht. Die bloße Didaktik, der reine Unterricht „ohne das belebende Element ist etwas Totes; (er) kann dahin führen, daß die Jugend versteht, was im Kultus vor sich geht, aber nicht, daß sie sich anschließt“ [15]). Damit ist aber der Zweck des katechetischen Geschäftes, was die Kirche treiben muß als Vorbereitung und Erziehung zum Kultus, nicht erfüllt. Die Katechetik als pädagogische Kunstlehre ist eine mit der Pädagogik und ihren Methoden verwandte Disziplin, „die sich aber doch in bezug auf das religiöse Gebiet auch besonders bestimmt“ [16]). Mit ihren beiden Elementen, dem didaktischen und paränetischen, soll die Katechetik die Jugend beeinflussen nach der Seite des Intellekts und des Gefühls, des Verstandes und der Gesinnung. Sie muß sein — wie es jüngst von L. Bopp gefordert worden ist — „die Verbindung von begrifflicher Klarheit und dogmatischer Korrektheit mit der tiefstgehenden Einwirkug auf Herz und Willen“ [17]). „Nicht religiöses Wissen macht religiös, sonst wären auch die Dämonen religiös, sondern das religiöse Leben, die Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit durch Christus“ [18]). Hören wir dazu Schleiermacher! Wie richtig hat er die Bedeutung des kirchlichen Unterrichtes erkannt! „Die Kenntnis von der Religion allein ist etwas Totes und kann die Würdigung des Eintrittes in die Gemeine nicht bestimmen, sondern nur insofern sie gebaut sein kann auf das in der Jugend selbst lebendig (V) gewordene religiöse Prinzip“ [19]).

Wesentlich für den katechetischen Unterricht und seinen Gang ist die Frage, ob er sich einem Lehrbuch anschließen soll. Schl. formuliert die Frage so: „Soll ein Katechismus sein? [20]). Eine Antwort — im Schl.schen Sinne — auf diese Frage zu geben, ist nicht schwer. Daß er grundsätzlich den Katechismus ablehnt und ihn nur mit Rücksicht auf besondere Verhältnisse oder Notstände in den Gemeinden im Gebrauch wissen will, ergibt sich aus seiner Geringschätzung jedes geschriebenen und gedruckten Wortes. „Der Geistliche mag einen Leitfaden haben oder nicht, das (V) Element des katechetischen Verfahrens bleibt das Gespräch“ [21]). 1802 schreibt

---

14) I 13, 820. 15) I 13, 358. 16) I 1, 115, § 294.
17) Bopp, Liturgische Erziehung, S. 64.
18) Bopp, a. a. O., S. 67, siehe auch S. 68; ferner Reuter, a. a. O. S. 53 f.
19) I 13, 776. Vgl. ferner die Zweite Rede (I 1, 184) „Das Maß des Wissens ist nicht das Maß der Frömmigkeit; sondern diese kann sich herrlich offenbaren, ursprünglich und eigentümlich auch in dem, der jenes Wissen nicht ursprünglich in sich selbst hat“.
20) I 13, 779. Vgl. auch I 13, 372 f. 21) I 13, 379.

Schl. an E. v. Willich: „Für das Katechisieren habe ich mir einen ganz eigenen Plan gemacht. Ich gehe . . . nach einem halb und halb bei uns vorgeschriebenen Katechismus (vor), der gerade unsystematisch genug ist, um manche heilsame Wiederholung zu veranlassen, und an den ich doch mein Inneres systematisch anknüpfen kann“ [22]). Schl. sieht die Gefahr, daß auch in den R. U. Mechanismus hineinkommt. Darum verwirft er jedes Lehrbuch. Der Unterricht soll lebendig bleiben; jede systematisch angelegte Übung muß ausgeschaltet werden. Trotz mancher Erwägungen, die für die Einführung eines Katechismus in den R. U. sprechen, kommt Schl. zu der endgültigen Überzeugung, „daß es eigentlich wünschenswert wäre, beim katechetischen Unterricht sich keines Leitfadens zu bedienen“ [23]). Auf jenen Einwand, daß ein Katechismus nötig sei, „um der Jugend einzelnes ins Gedächtnis zu bringen und auswendig lernen zu lassen“ [24]), antwortet Schl. mit der Frage: „Ist dies (sc. das Auswendiglernen) gut und nützlich?“ [25]). Schl. ist ein Gegner alles stumpfsinnigen Einprägens, das nur ein mechanisches Gedächtniswerk ist. „Das Auswendiglernen religiöser Sätze im Katechismus ist . . . unmöglich zweckmäßig“ [26]). Dasselbe sagt Schl. von den aus ihrem wahrhaften Zusammenhang herausgerissenen Bibelsprüchen. Es geht nicht darum, der Jugend eine Menge von Sprüchen beizubringen, sondern sie einzuführen in „ein wirkliches Leben in der Schrift“, das die „Grundlage zu aller religiösen Bildung“ [27]) ist. „Das Memorieren haftet . . . mehr am Buchstaben, selten am Gedanken“ [28]). Das Auswendiglernen dient nur dazu, „den Buchstaben zu fixieren“, also einen toten Gedächtnisschatz zu vermitteln, „dessen Verwaltung und Anwendung man nicht gesichert hat“ [29]). Es ist „eine allgemeine Erfahrung, daß viele ihren Katechismus aus den Jugendjahren wissen und in ihrem Leben doch durchaus seine Wirksamkeit verleugnen“ [30]). Für das Auswendiglernen ist ein Lehrbuch, ein Katechismus nicht erforderlich. „Der Geistliche hat . . hier alles aus dem Leben zu greifen“ [31]). Der R. U. darf und kann nichts Anderes sein als „ein ordentliches Zusammenleben mit der Jugend“ [32]). Das Leben aber gestaltet sich im freien Gespräch, im direkten Verkehr des Erziehers mit der Jugend. Für die Form des Gesprächs

---

22) D I, 335 f. 23) I 13, 380. Vgl. I 13, 411. 24) I 13, 380.
25) I 13, 380. 26) I 13, 380. Vgl. I 13, 378 f. 27) I 13, 399.
28) I 13, 380. 29) I 13, 381. Siehe ferner I 13, 412. 30) I 13, 380.
31) I 13, 381. 32) I 13, 386.

und seines Verlaufes lassen sich aber bestimmte, allgemein gültige Normen nicht aufstellen. Daraus wird deutlich, daß der Begriff und der Vorgang der Übung, der sich durch Stetigkeit auszeichnet, und der ohne weiteres für die Übungen und Anstrengungen des Heiligen, des Brahmanen und des Yogaschülers nach Vollkommenheit und Entrückung zutrifft, nicht — oder nur im besonderen Sinne — auf die Unterrichtsformen der kirchlichen Unterweisung, wie Schl. sie fordert, zu übertragen sind.

Zu der weit verbreiteten Praxis, dem katechetischen Unterricht „in den Übungen schriftlicher Mitteilung", d. h. dem Diktieren und Zusammenstellen des behandelten Gegenstandes, eine Stütze zu geben, nimmt Schl. nur kurz Stellung. Er lehnt sie ab; es besteht die Gefahr, daß die schriftliche Bearbeitung, der Aufsatz bei einigen Zöglingen — namentlich den fortgeschrittenen — zu einer „ἐπίδειξις" [33]) wird. „Nichts ist weniger passend für den Religionsunterricht als dies" [34]). Welche Bedeutung die Katechetik für Schl. hatte, das zeigt ein Brief an E. v. Willich. „Ich habe jetzt besonders meine Freude an meinen Fortschritten im Katechisieren, wiewohl ich noch weit von meinem Ideal entfernt bin" [35]). Die „Praktische Theologie" rechnet das Katechisieren „zu den schwierigsten Amtsgeschäften" [36]). Das Amt des Katecheten ist weit schwerer als das des Homileten. Schl. gibt keine Anweisung, wie dieses Amt zu führen ist und welche Fertigkeiten es erfordert. „Ich habe . . . kein Wort über das Technische gesagt, wie der Religionslehrer (sc. der Lehrer der Kirche) die Sache soll in seine Gewalt bekommen; es läßt sich darüber nichts sagen. Es ist dies teils Sache des Talents, teils der Übung" [37]).

Schl. sieht die Notwendigkeit, „daß junge Geistliche unter der Anleitung eines älteren sich im Geschäfte (sc. des Katechisierens) üben" [38]). Leider macht Schl. keine positiven Vorschläge, wie eine derartige Übung verlaufen müsse. Natürlich kann er keine ausgearbeiteten und allgemein verbindlichen Richtlinien geben; das widerspräche seiner Auffassung von der lebendigen Übung in der Katechetik. Wenn Schl. also hier von Übung spricht, so hat er gedacht an eine stetige und fortdauernde Betätigung im katechetischen Verfahren. Darauf deutet jedenfalls eine Stelle hin, in der die alte Methode abgelehnt wird. Die Übung im Katechisieren muß „anders betrieben werden, als es gewöhnlich geschieht. Eine solche Aufgabe, mit ganz unbekannten Kindern im Verlauf einer Stunde

33) I 13, 382. 34) I 13, 382. 35) M II, 256. 36) I 13, 413.
37) I 13, 413. 38) I 13, 414.

irgendein bestimmtes Thema durchzunehmen, ist gerade dem Charakter des Gesprächs zuwider, . . . Aus einer solchen Aufgabe kann sich auch keine Übung entfalten. Ich weiß auch gar nicht, wie Geistliche, die dergleichen geübt haben, auf solche Gedanken haben kommen können" [39]).

Auf die beiden Elemente des katechetischen Verfahrens wurde schon kurz hingewiesen: auf das didaktische und das paränetische. Die beiden Formen des Unterrichts, die der „Gesprächsführung" und des „zusammenhängenden Vortrags" [40]), des Dialogs und der akroamatischen Methode, wurden genannt. Es bleibt noch die Aufgabe, sie genauer darzustellen.

In der Vereinigung beider Methoden, der dialogischen und akroamatischen sieht Schl. das asketische Moment der religiösen Bildung gesichert, d. h. jenes Moment, in dem die Jugend immer wieder ihrer Unvollkommenheit bewußt wird und die Verpflichtung erfährt zur Bescheidenheit gegenüber der älteren Generation. Die asketische Bildung — wir müssen uns hüten, in diesen Begriff die allgemeine Vorstellung von der Askese hineinzubringen — soll die Jugend in dem „richtigen Gesamtverhältnis" [41]) zur Gemeinde erhalten, soll sie bewahren vor einer Überhebung über die einzelnen Glieder, die nicht über einen so großen Schatz von Kenntnissen verfügen wie sie. Dieser bestehenden Möglichkeit wird am besten dadurch entgegengewirkt, daß der R. U. lebendig gestaltet wird. Nur das, „was man auf mechanische (V) Weise gelernt hat, (hat) am meisten den Schein eines erworbenen Besitzes und bietet eine . . . Veranlassung zu einem Vergleich, woraus eine . . . Erhebung entstehen kann" [42]).

Der R. U. dient der Vorbereitung zur Teilnahme am Kultus; diese Vorbereitung darf nicht geschehen in der Form des eigentlichen Kultus. Während der Predigt, also eines wesentlichen Teiles des evangelischen Gottesdienstes, verhält sich die Gemeinde rein rezeptiv, zuhörend. So muß natürlich der Unterricht der Gemeindejugend in erster Linie darauf achten, daß die Zöglinge „geübt werden, zuzuhören" [43]). Und das rechte Zuhören ist „wahrlich keine kleine Kunst und erfordert nicht wenig Übung" (V) [44]). Dazu ist am besten geeignet „das akroamatische Verfahren, wobei der Geistliche lehrend einwirkt und die Jugend zuhört" [45]). Dieses Verfahren ist dann anzuwenden, wenn religiöse Vorstellungen mitgeteilt werden sollen. Und zwar müssen sie so dargelegt werden, „daß sie auf

39) I 13, 414 f. 40) I 13, 336. 41) I 13, 409. 42) I 13, 404.
43) I 13, 365. 44) I 5, 111. 45) I 13, 370.

lebendige Weise im Zusammenhang (V) erscheinen mit solchen, die schon mitgeteilt sind“ [46]). Diese Forderung Schl.s, daß nichts isoliert vorkommt, sondern alles in einem organischen Zusammenhang steht, begegnete uns auf Schritt und Tritt in der Behandlung der Schule, namentlich in der Lehrmethode der alten und neueren Sprachen. Was also dort galt, das gilt auch hier. Bei dem zusammenhängenden Vortrag wird immer eine Unterbrechung in der Form des Gesprächs nötig sein, um festzustellen, ob die Jugend der Darstellung hat folgen können. So sind dialogische und akroamatische Methode nie scharf voneinander getrennt.

Das Gespräch stellt größere Anforderungen an den Zögling als die Rede, das Zuhören und Aufmerken wird in noch weiterem Umfange geübt. Der Zögling muß jeden Augenblick gewärtig sein, in das „begonnene Gespräch verwickelt“ [47]) zu werden. Oft bringt die Jugend aus ihrer frühesten Erziehung ein gewisses religiöses Verständnis und einen „Grad von Fertigkeit“ [48]) in der religiösen Reflexion mit in den R. U. Beides erweist sich als eine besonders günstige Voraussetzung, sowohl für das Gespräch als auch für den Vortrag. „Wahr ist es, je weniger das entwickelte religiöse Leben und die Übung in der Reflexion ist, desto schwerer wird es sein, das Geschäft in dieser Form (sc. des Gesprächs) zum rechten Ende zu führen“ [49]). Je mehr das katechetische Verfahren an bereits erworbene Vorstellungen anknüpfen kann, um so besser ist es, um so lebendiger läßt es sich gestalten.

Ein kurzes Wort noch über die Katechisationen. An Schwester Charlotte schreibt Schl. 1794: „Ich habe einen merkwürdigen Tag gehabt, indem ich mit meiner Gemeinde-Jugend die Katechisation (V) angefangen habe, ein schweres Werk an lauter verwahrlosten Köpfen, wozu ich Gottes Segen brauche und alle meine Kräfte werde anstrengen müssen. Ich fange jetzt erst an, etwas von der Last meines Amtes zu fühlen; das Predigen ist mir bis jetzt sehr leicht geworden, aber dieser Unterricht ist das eigentliche Hauptgeschäft des Amts, und er hat das Ansehen, mir herzlich sauer werden zu wollen“ [50]). Ebenso wichtig wie die Unterweisung der noch nicht konfirmierten Jugend sind die „öffentlichen Katechisationen“ oder

---

46) I 13, 370. 47) I 13, 365.

48) I 13, 366. Die 4. Rede setzt die Unterweisung des Geistlichen in der Religion in Analogie mit der Tätigkeit und Anleitung des Künstlers in seiner Schule. Wie der Künstler „eine gewisse Gleichheit der Kenntnisse“ (I 1, 346) unter seinen Schülern voraussetzen muß, wenn er sie zur Meisterschaft führen will, so auch der Geistliche.

49) I 13, 366. 50) M II, 83.

„öffentlichen Katechesen“ [51]). Diese Katechesen sind „ein bindender Mittelpunkt von bedeutendem Wert“ [52]). Schl. rühmt den Zustand jener wenigen Gemeinden, in denen „die Vormundschaft über die Jugend“ noch besteht und „Anstalten getroffen sind, sie zum Kirchenbesuch anzuhalten“ [53]). Die Katechisationen dienen demselben Zweck wie der katechetische Unterricht: der Vorbereitung auf die „künftige gemeinsame Darstellung“ der Gemeinde im Kultus; sie sind also „keine organischen Elemente des Kultus“ [54]). Sie als solche aufzufassen, wäre ein Mißverständnis, auf das freilich die Praxis leicht führen konnte, weil diese Katechesen im Anschluß an den Gottesdienst stattfanden. Was die Methode dieser Katechisationen betrifft, so ist sie dieselbe wie die der Katechetik.

2.) Die religiöse Übung im Raum der Kirche und im Leben des Christen.

Allen Mißverständnissen und irrigen Vorstellungen, die sich mit dem Begriff der religiösen Übung verbinden könnten, begegnen wir am besten mit einem Wort Schl.s aus der zweiten Rede: „Erspart mir . . . das lange Verzeichnis von äußerlicher Zucht, geistigen Übungen (V), Entbehrungen, Kasteiungen und was sonst noch, was Ihr in diesem Sinn der Religion als ihr Erzeugnis vorwerft, wovon aber, was Ihr doch ja nicht übersehen mögt, gerade die größten Helden der Religion, die Stifter und Erneuerer der Kirche auch sehr gleichgültig urteilen“ [55]). Mit jenen verschiedenen Arten der Übung, die Schl. herausgreift aus einer unendlichen Reihe, werden wir es also nicht zu tun haben. Jene Zeit des Puritanismus in England, in der nicht nur der Sonntag, sondern auch die übrigen Tage der Woche mit „geistigen Übungen“ (V) [56]) angefüllt waren, nennt Schl. einen „Zustand der Überspannung“ [57]). Geistige und geistliche Übungen in der Form der Exercitia spiritualia gibt es in der religiösen Übung Schl.s nicht. Damit ist keineswegs die Übung in der Religion schlechthin aufgehoben. Es gibt — so sagt Schl. selbst — „in der Religion ein unendliches sich Bilden und Gestalten bis in die einzelne Persönlichkeit hinein“ [58]), aber nicht durch „wilde Kasteiungen, geschmackloses Entbehren des Schönen, leere Worte und Gebräuche, wohltätige Spenden“ [59]). Alle diese Versuche und abergläubischen Ein-

---

51) I 13, 130; 292; 411.
52) I 13, 292. 53) I 13, 411. 54) I 13, 130.
55) I 1, 214. Vgl. auch I 1, 399.
56) III 7, 309. 57) III 7, 309. 58) I 1, 202.
59) I 1, 217, siehe weiter I 1, 288.

richtungen seien uns „gleich unheilig". „Aber nie wollen wir auch diese verwechseln mit dem wohlgemeinten Streben frommer Gemüter" [60]). Es gibt ein Streben nach religiösem Leben und Zunehmen, das seinen Ausdruck findet in lebendiger Übung, die sich deutlich von jeder überlieferten, starren Asketik unterscheidet. „Jeder religiöse Mensch bildet seine Asketik selbst, wie er sie bedarf und sieht sich nicht um nach irgendeiner Norm, als die er in sich hat" [61]). Die Übung des wahrhaft Frommen entspringt einem natürlichen und individuellen Bedürfnis, dem Erlebnis eigener Unfähigkeit. „Der Abergläubige aber und der Heuchler halten sich streng an ein Gegebenes und Hergebrachtes, und eifern dafür als für ein Allgemeines und Heiliges". — „Natürlich; denn wenn jedem zugemutet würde, sich seine äußere Zucht und Übung, seine Gymnastik des Gefühls selbst auszusinnen in Beziehung auf seinen persönlichen Zustand, so wären sie übel daran, und ihre innere Armut könnte sich nicht länger verbergen" [62]). Hinter allen noch so gut gemeinten und ernst genommenen asketischen Übungen verbirgt sich für Schl. eine Bequemlichkeit, eine menschliche Schwäche. Der Erfolg solcher Übung ist natürlich äußerst fragwürdig; denn was sie auf der einen Seite niederzwingt, das läßt sie auf der anderen um so stärker aufleben. Noch eine Stelle der zweiten Rede soll herangezogen werden, den Unterschied zwischen bloß äußerlicher und echter Übung aufzuzeigen. Die zweite Rede handelt über „das Wesen der Religion", so ist es nicht verwunderlich, daß sie das Wesen echter religiöser Übung klar herausstellt, gegenüber aller irregeleiteten Asketik. „Wenig Irrungen sind so verderblich, als wenn jene bildenden Übungen des Gefühls an die Stelle des ursprünglichen Gefühls sollen gesetzt werden; nur ist es offenbar eine Irrung, in welche religiöse (V) Menschen nicht geraten können. — Etwas ganz Ähnliches findet sich auf der Seite der Sittlichkeit. Denn es gibt auch ein solches Handeln auf sein eigenes Handeln; Übungen des Sittlichen, die der Mensch, wie sie sich ausdrücken, mit sich selbst anstellt, damit er besser werde; und diese an die Stelle des unmittelbaren sittlichen Handelns, des Gutseins und Rechttuens selbst zu setzen; dies geschieht freilich, aber Ihr werdet nicht zugeben wollen, daß es von den sittlichen (V) Menschen geschehe" [63]). Der Begriff der religiösen Übung ist bei Schl. verbunden mit jenen beiden Begriffen des reinigenden und des darstellenden Handelns. Jede religiöse Übung beginnt mit dem reinigenden Handeln; ja — wir können

60) I 1, 217. 61) I 1, 217. 62) I 1, 217.
63) I 1, 215 f. Vgl. auch I 1, 198 f.!

sagen —, jede religiöse Übung ist anfangs reinigendes Handeln, d. h. das Bestreben des Menschen, die Herrschaft des Geistes über das Fleisch wieder herzustellen in seinem eigenen Ich. Die Übung als reinigendes Handeln ist also gerichtet auf das Subjekt. Als solche könnte sie mit der religiösen „Askese" verwechselt werden, wenn sie nur Selbstzweck wäre und wenn ihr nicht das darstellende Handeln als die vollkommene Form religiöser Übung folgte. Das reinigende Handeln fordert nicht vom Menschen, daß er die Welt verlasse und in die Abgeschlossenheit fliehe; vielmehr stellt es ihn hinein in die Gemeinschaft mit dem Auftrag, die christliche Tugend, denn sie ist die Herrschaft des Geistes über das Fleisch, darzustellen. Die „Christliche Sitte" sagt von dem reinigenden Handeln, daß es das erste sei, „das als eigentliches Kontinuum in dem neuen Leben sich darstellt, und erst wenn ein gewisser Habitus, eine Fertigkeit (V), die dem Pinzipe des neuen Lebens entspricht, da ist, kann eine selbsttätige Teilnahme sowohl an dem darstellenden, als an dem wirksamen Handeln erfolgen"[64]). Das Kontinuum, das im reinigenden Handeln erworben werden soll, erreicht seine Vollkommenheit auf dem Wege fortdauernder Übung, oder wie Schl. sagt: „die richtige Subsumtion (sc. des Lebens unter das christliche Prinzip, des Fleisches unter den Geist) ist eine Sache der Übung, eine Fertigkeit, die nur allmählich erworben wird"[65]). Solange das reinigende Handeln, die erste Stufe religiöser Übung, anhält, und die Herrschaft des Geistes noch nicht den „Charakter der Leichtigkeit"[66]) angenommen hat, solange kommt es nicht zum darstellenden Handeln. „Alle Ausübung fängt an mit einem Minimum von Fertigkeit, die allmählich steigt. Solange diese im Steigen ist, hat das Handeln den Charakter des wirksamen, und hat sie einen bestimmten Grad erreicht, dann treten solche Ausübungen ein derselben Handlungsweise, welche nicht mehr den Charakter der Übung haben, weil sie der Fertigkeit nichts Wesentliches mehr hinzutun"[67]). „Das wirksame Handeln kann nur aufhören, Übung zu sein, kann nur zur reinen Ausübung gesteigert werden, wenn dem Selbstbewußtsein Raum gegeben wird, sich im eigentlichen darstellenden Handeln zu entwickeln"[68]). Die religiöse Übung ist wie jede Übung in einer stetigen Entwicklung begriffen bis zu einer bestimmten Grenze, über die sie in ihrer ursprüng-

64) I 12, 84. 65) I 12, 625. 66) I 12, 604. 67) I 12, 533.
68) I 12, 536. Anstelle des reinigenden Handelns setzt Schl. auch das wirksame Handeln.

lichen Form nicht hinauskann. Falls sie die Grenze überschreitet — und das ist ihr Bestreben —, geht sie über in eine andere Form, mit der sie organisch zusammengehört: sie wird zur Darstellung [69]). Auch von dieser Art der Übung muß gesagt werden, daß sie ein stetig fortschreitendes „allmählich sich erweiterndes und vervollkommnendes“ [70]) Moment im Leben des Christen ist. „Und je vollkommener der Christ . . . geworden ist, desto größer wird auch das Gebiet, wo er die erworbene Vollkommenheit darstellen und ausdrücken kann“ [71]). Das Wesen der Übung, die die absolute Herrschaft des Geistes wieder aufrichten soll, besteht darin, daß nicht der Mensch allein sie anstellt, sondern daß sie ihren Antrieb erfährt vom Geiste. Religiöse Übung entsteht letztlich nur da, wo der Mensch „in jedem Augenblick vom Geiste beseelt und regiert“ [72]) „zur Erweiterung des Reiches Gottes“ [73]) beitragen will. Das Ziel der religiösen Übung, sowohl im reinigenden wie im darstellenden Handeln, ist nicht ein Zustand der Ruhe in höchster Vollkommenheit. Der religiösen Übung geht es um letzte Dinge, um das Reich Gottes [74]). Darum schließt das darstellende Handeln „immer eine Übung in sich“ [75]); es muß die Herrschaft des Geistes, das ist aber das Reich Gottes, immer neu zurückgewinnen. Wie das geschieht, darüber gibt es keine festgesetzten Regeln und keine Technik. Hier wäre wieder jene Stelle aus Johannes 3 zu zitieren. Nach einer allgemeinen gültigen Praxis der religiösen Übung suchen wir also bei Schl. vergebens. Die religiöse Übung findet ihren Ausdruck im darstellenden Handeln; sie „muß immer einen Erfolg haben; aber er liegt dabei nicht in der Absicht, sondern ist rein ein *συμβεβηκός*, entsteht per accidens, und die Idee der Handlung ist immer nur die reine Darstellung“ [76]). Wie jede religiöse Einwirkung von aller Absichtlichkeit frei sein muß, so darf auch die religiöse Darstellung nicht darauf ausgehen, ihren Einfluß auf den anderen geltend zu machen und zu sichern. Wo es dennoch geschieht, sind Wesen und Bedeutung echter, religiöser Übung nicht klar erkannt.

Bevor Schl. zu den einzelnen Formen religiöser Übung übergeht, beseitigt er alle falschen Vorstellungen, die sich mit dem Begriff der Übung verbinden könnten, indem er hinweist auf die geschichtliche Entwicklung der protestantischen Kirche. „Die evangelische Kirche widersetzte sich gleich in ihrem Entstehen einer Menge von Bußübungen, die in der katholischen als

69) Vgl. I 12, 532. 70) I 12, 606. 71) I 12, 606.
72) I 12, 103. 73) I 12, 103.
74) Schl.s Verständnis vom Reiche Gottes ist echt paulinisch; vgl. Röm. 14, 17.
75) I 12, 104. Vgl. auch I 12, 141. 76) I 12, 603.

Elemente des reinigenden Handelns galten. Vornehmlich allen freiwillig übernommenen körperlichen Selbstpeinigungen, unter denen die Geißelungen obenan standen“ [77]). Den Selbstpeinigungen lag eine doppelte Absicht zugrunde: erstens wollte man durch sie eine Übung erreichen, Schmerzen zu ertragen; zweitens versuchte man durch sie „eine Verringerung der körperlichen Kräfte“ [78]) herbeizuführen. Beides lehnt Schl. ab. Wenn auch der Mensch körperliche Schmerzen ertragen muß, so geht es doch nicht an, „durch solche Übungen eine Leichtigkeit darin zu erwerben“ [79]). „Die Fertigkeit, sie zu ertragen, muß erworben werden in dem Erdulden der Schmerzen, die mit der Erfüllung des Berufes notwendig verbunden sind“ [80]). Um zu einer Fertigkeit zu gelangen, bedarf es der Übung. Die Übung aber, die dazu dienen soll, Schmerzen zu überwinden, die das Leben und der Beruf auferlegen, kann nach Schl.schem Verständnis nur im Leben selbst vorkommen [81]).

Als erste Form der religiösen Übung nennt Schl. das Fasten, eine Übung, die sich bereits in der alten Kirche fand und sich auch durch die Reformation hindurch erhalten hat. Luther sieht im Fasten „eine heilsame Übung, damit der Leib nicht geil werde“ [82]). Er beruft sich auf Römer 13, 14 und setzt das Fasten in „die Reihe züchtigender Übungen“ [83]). Luther geht nicht so weit, daß er aus dem Fasten ein Gesetz macht, zu dem jeder verpflichtet wäre. Jeder mag sich der Übung des Fastens unterziehen, wie es für ihn heilsam ist. Schl. geht zurück auf die Worte Jesu über das Fasten in Matth. 9, 14 u. 15 und Matth. 6, 17 f. In der ersten Stelle — so sagt Schl. — kommt ein Doppeltes zum Ausdruck: erstens, „daß bei seiner (sc. Jesu) und seiner Jünger Lebensweise sich Übungen im Entbehren von selbst“ einstellen und zweitens, daß das Fasten nichts Anderes ist, als eine „Darstellung des Schmerzes und der Trauer, in welcher man natürlich vieles vernachlässigt und in welcher auch das Bedürfnis, den Leib zu nähren, von selbst zurücktritt“ [84]). In der anderen Stelle ist das Fasten nicht die natürliche Folge des Schmerzes, denn als solches „kann es nicht verbunden sein mit dieser Aufmerksamkeit auf solche Äußerlichkeiten“ [85]). „Es scheint also zu folgen, daß er (sc. Jesus) hier das Fasten aus dem Gesichtspunkt der Übung betrachtet. Das aber sieht man, daß er es dann nicht gebietet, daß er es dann nicht als eine gemeinsame Ordnung und Regel faßt, . . .

77) I 12, 142. 78) I 12, 142. 79) I 12, 142.
80) I 12, 142. 81) Vgl. I 4, 2. 82) I 12, 143.
83) I 12, 143. 84) I 12, 145. 85) I 12, 146.

sondern daß er es dem einzelnen als solchem überläßt und so, daß derselbe es nicht in das gemeinsame Leben zu übertragen habe“ [86]). „Also ein Kriterium der Unlauterkeit des Fastens gibt Christus in den Worten der Bergpredigt, nicht aber gebietet er es als Übung (V)“ [87]). Die Auslegung der beiden Worte Jesu zeigt deutlich Schl.s Anschauung. Er legt dem Fasten keine Bedeutung bei. Es ist besser, wenn es ganz unterbleibt; es kann zu leicht falsch verstanden und zum Anlaß werden, irgendwelche Ansprüche und Rechte von ihm herzuleiten.

„Der Entwurf der Sittenlehre“ stellt unmittelbar neben die Geißelungen die Gebetsübungen. „Die Asketik setzt eigene, abgesonderte Tätigkeiten als Übung. Allein, teils ist für diese kein Raum; teils werden sie doch nur eben so wirken, wenn durch sie wirklich etwas im Organ gesetzt wird, wie bei den Kasteiungen; teils garnichts, wenn sie nur ein Spiel von Vorstellungen sind, wie die Gebetsübungen (V)“ [88]). Schl.s Haltung gegenüber aller Askese, die „abgesonderte“, d. h. aus dem organischen Leben herausgelöste Verhaltungsweisen zum Gegenstand haben, ist zwiespältig. Auf der einen Seite stellt sie jedes Ergebnis in Frage, auf der anderen bestreitet sie jeglichen Erfolg. Die „Christliche Sitte“ geht darüber noch hinaus, indem sie nicht nur die Erfolglosigkeit auch der Gebets-Übungen hervorhebt, sondern behauptet, „daß das Gebet bei der Art, wie die römische Kirche es als einen bedeutenden Teil des reinigenden Handelns aufstellt, aufs tiefste herabgewürdigt wird“ [89]). Schl. zählt das Gebet zunächst nicht zum reinigenden, sondern zum darstellenden Handeln. Er verwirft die Praxis, die „Wiederholung eines und desselben Gebetes“ [90]) als Bußübung vorzuschreiben. „Schon in Formeln gefaßtes Gebet . . . paßt nicht zum reinigenden Handeln, weil der Grund immer individuell ist; die Wiederholung eines solchen . . . in Beziehung auf denselben Fall hebt den Glauben an die Wirksamkeit auf. Daher die evangelische Kirche vorgeschriebene Gebete als reinigende Übungen mit Recht abgeschafft hat“ [91]). In Gestalt einer Formel muß das Gebet als Ausdruck des darstellenden Handelns schon „höchst mangelhaft sein, um wieviel unangemessener . . . als Element des reinigenden Handelns“ [92]). Das Gebet als Form der religiösen Übung hat nun doch seine Bedeutung im reinigenden Handeln; aber es ist nicht die reinigende Übung selbst, es dient nur der Übung, „insofern man nämlich durch das Gebet eigentliche Fortschritte in der Heiligung [93]) macht.

86) I 12, 146. 87) I 12, 147. 88) III 5, 408.
89) I 12, 150. 90) I 12, 150. 91) I 12, 107 Beil. B.
92) I 12, 150. 93) I 12, 148. Vgl. I 12, 151.

Die Fortschritte bestehen darin, daß der Geist seine Herrschaft antritt über das Fleisch; und so kann das Gebet auch nur geschehen „im Geist und in der Wahrheit“ [94]), und damit entzieht es sich jeder Formel und jedem äußeren Zwang. Das Gebet als darstellendes Handeln ist ein wesentlicher Teil des Gottesdienstes, ist „Inbegriff eines vollständigen Kultus“ [95]). „Von einem Gottesdienst, der aus der religiösen Rede . . . besteht ohne Gebet, werden wir sagen, entweder er verschweigt etwas, wozu der Grund in ihm gesetzt ist, oder es fehlt ihm etwas, der Grad von Erregung des religiösen Bewußtseins durch die Darstellung selber, welcher notwendig im Gebet sich ausspricht“ [96]). Im Gebet erwacht der Mensch zum religiösen Selbstbewußtsein; im Gebet spricht er mit Gott, wobei die Form des Gebetes gleichgültig ist. Es kommt nicht darauf an, dem Gebet eine vollkommene Form zu geben; es bedarf keiner äußeren Unterweisung zum rechten Beten. Jene Auffassung, daß der Kultus überwiegend „Belehrung“ [97]) sei, hat „auf alle Elemente verderblich gewirkt, auf nichts aber so verderblich wie auf das Gebet“ [98]). Das Gebet ist der Ausdruck religiöser Erregung, nicht das Ergebnis jahrelanger Gebetsübung und -praxis. Die „Gutachten in Sachen des protestantischen Kirchenwesens, 1804“ nennen als dritten Bestandteil „der öffentlichen Religionsübungen“ [99]) das Gebet. Sie weisen zunächst hin auf die sinnlose und zum bloßen Mechanismus werdende Sitte der Wiederholung des Gebetes, sonderlich des „Gebetes Christi“ [100]).

Neben dem Gebet stehen in den öffentlichen Religionsübungen die beiden anderen Teile: der Gesang und die religiöse Rede [101]), von denen uns der Gesang in diesem Zusammenhang noch beschäftigen muß [102]). Welche Beziehung für Schl. zwischen Religion und Gesang besteht, darüber finden wir einige schöne Aussagen in seinen Briefen und in der zweiten seiner Reden [103]). In den „Gutachten“ hebt Schl. besonders die Brüdermeine hervor wegen ihres „religiösen Gesanges“ [104]). Er sagt dort: eine ihrer Singstunden ist „mehr wert als viele schöne Predigten“ [105]). „Doch die Aussicht, dergleichen in unseren öffentlichen Gottesdienst überzutragen, liegt allzu-

94) Joh. 4, 24. 95) I 13, 134.
96) I 13, 132. Vgl. I 13, 72.
97) I 13, 189. 98) I 13, 189. 99) I 5, 114.
100) I 5, 114. Vgl. weiter I 5, 118.
101) I 5, 103. S. ferner I 13, 75; 83.
102) Auf die Bedeutung Schl.s für die Neugestaltung des Gottesdienstes weist Heubaum (Art. „Schleiermacher“ bei W. Rein, S. 686) hin.
103) M II, 284; D II, 174 f.; I 1, 203.
104) I 5, 108. 105) I 5, 109.

fern, und vergebliche Wünsche beschweren nur das Herz“ [106]). Die „Praktische Theologie“ fordert: „Es ist die Sache der Volksschule, das Volk zum Gesang anzuleiten“ [107]). Was die Kirche selbst veranstalten kann, damit der Gesang eine Form religiöser Übung werde, das sind Kirchenmusiken“ [108]) an Festtagen. Erst wenn in der Gemeinde der Sinn und das Verständnis für die Musik und den Gesang geweckt worden ist, dann gelangt sie selbst zum lebendigen Gemeindegesang, zur religiösen Übung, zur „Vorbereitung für die Religion“ [109]). Die religiöse Rede, soweit sie die zuhörende Gemeinde betrifft, wurde im Zusammenhang der Katechetik behandelt.

Wir kommen zu der letzten Form, der religiösen Übung, die der Askese am nächsten steht, für die Schl. aber nicht den Begriff der Askese verwendet, sondern den bereits von der Pädagogik her uns bekannten Begriff der „Gymnastik“ [110]) einführt. Ein wesentliches Moment in der Erziehung der Jugend war die „Gymnastik zu Anstrengungen und Entbehrungen“ [111]), zur Abhärtung und Entsagung, als den „beiden Arten der ἄσκησις“ [112]). Aufgabe der Kirche ist es, dafür zu sorgen, daß die in dieser Gymnastik gewonnenen Fertigkeiten nicht wieder verloren gehen, und „daß es noch nach der Erziehung eine dieselbe fortsetzende und wieder aufnehmende Gymnastik gebe“ [113]). Diese Gymnastik muß so eingerichtet sein, daß durch sie die Selbstbeherrschung, die Unabhängigkeit des Geistes vom Fleische, gesichert ist. Die Übungen, die dazu angestellt werden können, müssen dem Leben entsprechen und so zahlreich sein, wie die im Leben vorkommenden Fehler und Anstrengungen. Wie sollte sonst die Gymnastik den Kampf gegen sie aufnehmen? „Die Übung in der Selbstbeherrschung muß genau in das Besondere der gegebenen Fälle eingehen“ [114]). „Es gibt . . . keinen Kampf aufs Geratewohl gegen mögliche künftige Sünden, . . . noch auch gibt es büßende Übungen, welche besondere, nicht aus unserem Geschäft im Reich Gottes herkommende Handlungen bildeten“ [115]). Den Übungen in der Selbstherrschaft ist ein klares Ziel gesetzt: sie sollen dahin gelangen, „daß die Fortsetzung derselben nach vollendeter Entwicklung nicht nötig ist“ [116]), d. h. sie sollen den Grad der Vollkommenheit erreichen. Nur

106) I 5, 109. 107) I 13, 184. 108) I 5, 121. 109) I 5, 126.
110) I 12, 156; 172; 227; 230; u. a. 111) I 12, 156.
112) Vorl. 1820/21 III 9, 770; in der ersten Kinderzuchtpredigt spricht Schl. von den „heilsamen Übungen, die wir den Kindern auflegen möchten“ (II 1, 585), damit sie tüchtig werden zu einem vom Geiste regierten Leben.
113) I 12, 156. 114) I 12, 230. 115) I 4, 220.
116) I 12, Beil. B. § 11 c; s. weiter I 12, 230!

dürfen sie nicht — davor warnt Schl. wie einst die Griechen in ihrer Gymnastik — ausarten in „athletische Bestrebungen“ [117]), wie sie dem Eremitenleben eigen waren. Das ganze eremitische Leben war nichts Anderes als eine einzige willkürliche Übung ohne Beziehung zum öffentlichen Leben. Dieser Fehler ist aber in der Geschichte der Kirche gemacht worden. Er mag als warnendes Beispiel dienen; er entbindet uns aber nicht von der Verpflichtung, die Gymnastik, „die freie Übung in der Selbstbeherrschung [118]) beständig fortzusetzen. Die Übungen geschehen nicht im leeren Raum, sondern sie verwirklichen sich in dem Dienst an den Armen und Kranken, gehorchend dem Gebote der Nächstenliebe [119]), mit dem „alle willkürlichen Übungen und alle leeren Anstrengungen zur Unmöglichkeit“ [120]) werden. Die Übungen fallen zwischen die „Pflichtpunkte des Lebens“ [121]), sie gehören nicht zum eigentlichen Beruf, zu den bestimmten Pflichten, die um eines — vielleicht eigennützigen — Zweckes willen erfüllt werden. Daher ist die freie Gymnastik eine „spielende Übung“ [122]), ein Spiel. „Aber nicht in dem Sinne ist sie ein Spiel, daß ein Preis dabei ausgesetzt sein dürfte, d. h. es darf sich durchaus nichts in sie einmischen, was Furcht oder Hoffnung ist, wenn nicht die Wirkung gänzlich verloren gehen soll“ [123]). Nicht der Lohngedanke treibt zum Taterweis der Liebe in der Übung, sondern die Kraft des Glaubens, zu dem „Christus den Impuls gibt“ [124]). Darin unterscheidet sich diese Form der religiösen Übung Schl.s von jenen Momenten der „andächtigen Betrachtung oder der asketischen Übungen“ [125]). Die kunstmäßige und an Vorschriften gebundene Übung steht immer in der Gefahr, wie R. Guardini es von der bewußten „Übung liturgischen Lebens“ behauptet, zu „religiöser Kulturspielerei“ [126]) zu werden. Auf unsere Frage, wie denn die Übung verlaufe und aus welchen einzelnen Momenten und Abschnitten sie bestehen müsse, antwortet Schl. nicht. Für Schl. bestand diese Frage nicht nur nicht, sondern in seiner Polemik gegen die alten Auffassungen von der Askese hat er sie ad absurdum geführt. Eine Antwort Schl.s könnten wir vermuten in seinem „Kritischen Sendschreiben“ von 1807 an J. C. Gaß, in dem er eine Auslegung des „sogenannten ersten Briefes des Paulos an den Timotheos“ gibt. Wir denken an die Stelle 1. Tim. 4, 7 b u. 8 a:

---

117) I 12, 156. 118) I 12, 234.
119) Vgl. I 12, 157; 172; ferner II 3, 78.
120) I 12, 172. 121) I 12, 234. 122) I 12, 227.
123) I 12, 234. 124) I 4, 228. 125) I 4, 7.
126) Guardini, Liturgische Bildung, S. 92; ferner S. 60 Anm. 1.

„γύμναζε δὲ σεαυτὸν πρὸς εὐσέβειαν· ἡ γὰρ σωματικὴ γυμνασία πρὸς ὀλίγον ἐστιν ὠφέλιμος."

Der Text redet von der Gymnasia. Es ist nicht wahrscheinlich, daß Schl.s Begriff der Gymnastik, den er für die echte religiöse „Askese" eingeführt hat, von dieser neutestamentlichen Stelle beeinflußt oder gar gewonnen ist. Schl. kann mit dieser Stelle nichts anfangen. Er sagt: „Ich finde für Paulus dies alles zu unbestimmt und selbst zu ausgemagert" [127]). „γυμνάζειν findet sich auch sonst bei Paulus nicht. Überall, wo er auch in anderen Worten mit Übung und Kampf zu tun hat, führt er das Bild weiter aus (1. Kor. 9, 24 ff.). Nun kommt hier freilich noch hinzu ἡ γυμνασία V. 8, ein gar wunderliches Wort, das nicht nur im N. T. sonst nirgends, sondern überhaupt sonst nirgends einheimisch ist. Daher wir auch in Verlegenheit sind, was es bedeute. Gegen das Enthalten von allerlei Dingen streitet Paulus immer nur als gegen ein opus operatum im Zusammenhange mit dem Gesetz; von der Seite der γυμνσία angesehen, hätte er es wohl schwerlich so kurz und beiläufig abgefertigt" [128]). Der Schl.sche Begriff der Gymnastik unterscheidet sich in seinem Wesen von der σωματικὴ γυμνασία; sie ist γυμνασία πνευματική. In der Predigt über 1. Tim. 4, 8 vom 14. p. tr. 1831 nimmt Schl. an einigen Punkten Stellung zur „leiblichen Übung". Sie ist für Schl. nichts Anderes als jenes „streng gehaltene, von außen gestellte Maß" [129]) der Zucht und der Sitte. Schl. läßt Vers 8 a ganz unberücksichtigt, er beginnt gleich mit Vers 8 b. Ein Beweis für die Schwierigkeit, in der Schl. sich diesem Text gegenüber noch 1831 befand. Septuagesimä 1832, am Dankfest nach der Befreiung von der Cholera predigt Schl. über Hebr. 12, 11 f. Die Züchtigung des Vaters widerfährt denen, die er liebt; und dadurch macht er selbst sie zu γεγυμνασμένοι in der Gottseligkeit. In der Züchtigung Gottes vollzieht und bewährt sich die Übung und der Übende [130]).

Wann diese religiöse Gymnastik einsetzen muß, das sagt uns am feinsten eine Stelle aus der Predigt über Tit. 2, 11—15, die Schl. in der Passionszeit des Jahres 1794 bei der Ordination zum Predigtamt gehalten hat. „Alle Fertigkeit im Guten, alle Herrschaft der Beweggründe, welche uns die Religion an die Hand gibt, entsteht in uns nach und nach durch Übung und Gewohnheit, und die Jugend ist die rechte Zeit, wo alle Übung und Gewöhnung anfangen muß. Wenn Neigungen und Leidenschaften zuerst mächtig werden, und dann erst die Grundsätze der Religion eingeprägt und ihre Herrschaft er-

127) I 2, 246. 128) I 2, 245. 129) II 3, 77.
130) Vgl. II 4, 284 ff.

stritten werden soll, das ist ein gefährlicher Stand, mit viel vergeblicher Mühe und Arbeit“ [131]).

Abschließend seien noch zwei Stellen aus der „Christlichen Sitte“ und der ‚Praktischen Theologie“ herangezogen, die auf den ersten Blick in völligem Widerspruch stehen. Die „Christliche Sitte“ sagt: „Im allgemeinen . . . werden wir sagen müssen, daß die christliche Kirche . . . sich uns darstellt unter der Form der Schule, und zwar in dem zwiefachen Sinne dieses Ausdrucks, sofern er uns einerseits eine Fortpflanzung und Erhaltung, eine Tradition bestimmter Lehren und andererseits auch eine Übungsanstalt (V) bezeichnet“ [132]). Dazu scheint im Gegensatz zu stehen eine Äußerung der ‚Praktischen Theologie“ aus dem Jahre 1828: „Die Kirche ist keine Lehranstalt. Das Lehren wird nur an denen geübt, die noch nicht darin sind“ [133]). Dasselbe hatte Schl. schon in einem früheren, aber nicht genauer festzulegenden Jahre gesagt. Das erste Manuskript zur „Praktischen Theologie“ überliefert uns: „Die Kirche ist nicht Lehranstalt. — Die Lehre hört auf, wo die Kirche anfängt“ [134]). Deutlicher ist noch ein unmittelbar sich anschließender Satz: „Sie (sc. die Kirche) ist auch keine Übungsanstalt (V), denn es ist kein von der Übung getrenntes Geschäft nachzuweisen“ [135]). Wie ist der letzte Satz zu verstehen? Die Kirche, wenn in ihr „kein von der Übung getrenntes Geschäft“ vorkommt, müßte Übungsanstalt *κατ' ἐξοχήν* sein. Schl. verwendet hier wieder den Ausdruck Übung in einem doppelten Sinne, nach dem einmal die Übung verstanden wird als der Weg, der Vorgang; zum anderen als der Zustand, das Ziel. Die Kirche — das will Schl. sagen — ist nicht der Ort, in dem die religiöse Übung erst beginnen könnte. Dennoch findet sich in ihr kein von der Übung loszulösendes Geschehen, d. h. der ganze Gottesdienst ist eine einzige Übung, nun aber im Vollsinn des Wortes: eine Übung in abgeschlossener, vollendeter Form. Im Kultus, im Gottesdienst wird diese Übung dargestellt, findet sie ihren höchsten Ausdruck. Sie ist deshalb nicht von der dem Gottesdienst vorausgegangenen Übung zu trennen, weil sie aus ihr geboren, weil sie ihre vollkommene Darstellung ist. Ein Satz aus der „Christlichen Sitte“ macht Schl.s Auffassung sofort deutlich; der Gottesdienst ‚besteht in der Darstellung der Herrschaft des Geistes im christlichen Sinne über das Fleisch, . . . sofern sie nicht Übung, sondern reine Ausübung ist“ [136]).

131) II 7, 200. Vgl. II 1, 596. 132) I 12, 389. 133) I 13, 788.
134) I 13, 735. 135) I 13, 735. 136) I 12, 599.

Schluß.

Wir stehen am Ende unsrer Untersuchung. Es bedarf keiner Zusammenstellung der einzelnen Ergebnisse mehr. Sie wurden aufgezeigt im Verlauf der Gesamtdarstellung der Schl.schen Gedanken. Abschließend sei jedoch noch einmal hingewiesen auf die umfassende Bedeutung der Übung in dem System Schl.s, d. h. seiner Theologie, Philosophie und Pädagogik. Der Schl.sche Übungsbegriff ist ebenso ein theologischer wie pädagogischer und ethischer. Die Übung ist nicht nur eine natürliche Äußerung des Kindes und eine Lernform des Jugendlichen, sondern sie ist auch eine im Leben des Erwachsenen vorkommende Erscheinung. Sie ordnet sich ein in den organisch-biologischen Entwicklungsprozeß des heranwachsenden Menschen. Damit muß notwendig die von Schl. immer wieder aufgestellte Forderung nach der lebendigen Übung verbunden sein. Schl. wußte um die Grenzen pädagogischer und religiöser Übung, dennoch hat er sie nach sorgfältiger Prüfung und Reinigung von den ihrem eigentlichen Wesen fremden Elementen mit hineingenommen in das Erziehungsgeschäft der älteren Generation und in den Raum der Kirche. Dabei mag er manches übernommen haben aus der zeitgenössischen Literatur — die oft sehr nahekommenden Berührungspunkte und fast wörtlichen Übereinstimmungen deuten darauf hin —, dennoch hat er die Anschauungen umgestaltet, wir könnten sagen, er hat die alten Formen mit neuem Inhalt gefüllt. So ragt er auch weit über Schwarz und Niemeyer hinaus.

Man kann erstaunt sein über die Fülle der Gedanken, die Schl. zur Frage der Übung ihres Wesens und ihrer Bedeutung, überall in seiner Tätigkeit als Universitätslehrer und Seelsorger ausgesprochen hat. Und die moderne Pädagogik, wenn sie über das Übungsproblem handelt, beruft sich nicht selten auf Schleiermacher. Mögen ihre Anschauungen an manchen Stellen andere sein, begründet durch die experimentelle Erforschung des Problems, dennoch hat sie von Schl. gelernt, vieles kann sie noch von ihm lernen. Jenes Wort, das C. Platz, der Herausgeber der Schl.schen „Erziehungslehre", vor fast 100 Jahren in seinem Vorwort schrieb können wir noch heute wiederholen. „Was Schleiermacher vor Dezennien geschaut hat: es ist noch nicht erschienen. Darum töne seine Rede fort durch nachfolgende Dezennien, bis man sie verstanden in ihrem ganzen Umfang" [1]).

1) III 9, III.

Literaturverzeichnis.

Andreae, C.: Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig, 1911.

Argelander, A.: Beiträge zur Psychologie der Übung. In „Zeitschrift f. angewandte Psychologie", Band 19 u. 21, Leipzig 1921/23.

— Zur Frage der Übungsfähigkeit. In „Der Betrieb". Hrsgb. vom Verein Deutscher Ingenieure. Berlin, 1921, 4. Jahrgang, 4. Heft.

Barth, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig, 1920; 3. u. 4. Aufl.

Bauer, J.: Schleiermachers Konfirmandenunterricht. Langensalza, 1909. (Manns Pädagogisches Magazin, 388. Heft).

— Schleiermacher. Predigten über den christlichen Hausstand. Leipzig, 1927; 2. Aufl. Der Philosophischen Bibliothek Band 138a.

Baur, G.: Artikel „Schleiermacher" in: K. A. Schmid: Enzykl. des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Leipzig, 1886; 2. Aufl., VII. Band, 2. Teil.

Berger, G O.: Über den Einfluß der Übung auf geistige Vorgänge. In „Philosophische Studien". Hrsgb. von W. Wundt. Leipzig, 1889, 5. Bd.

Bobertag, O.: Über den Einfluß der Übung auf das Ergebnis von Testprüfungen. In „Zeitschrift f. päd. Psychologie", Leipzig, 1927, 28. Jahrg.

Bopp, L.: In liturgischer Geborgenheit. Freiburg i. B. 1934.

— Liturgische Erziehung. Freiburg i. B. 1929.

Braun, O. u. Brauer, J.: Fr. D. E. Schleiermachers Werke, Auswahl in 4 Bänden. Leipzig, 1910—13.

Büchmann, G.: Geflügelte Worte. Berlin, 1910, 24. Aufl.

Bühler, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1922, 3. Aufl.

Cornelius, H.: Das Gesetz der Übung. In Vierteljahrsschrift f. wissenschaftliche Philosophie. Herausgegeben v. R. Avenarius. Leipzig, 1896, 20. Jahrg. Heft I.

Deutsches Institut f. wissenschaftliche Pädagogik, Münster i. W.: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2 Bände. Freiburg i. B. 1930—32.

Diebow, P.: Die Pädagogik Schleiermachers im Zusammenhange mit seiner Philosophie und den Bildungsbestrebungen seiner Zeit. Halle a. S. 1893 (Dissertation).

Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit. Halle, 1894.

Diesterweg, F. A. W.: Über die Lehrmethode Schleiermachers. Berlin, 1834.

Dilthey, W.: Art. „Schleiermacher" in „Allgem. Deutsche Biographie". Leipzig, 1890, 31. Bd.

— Leben Schleiermachers. Herausgb. von H. Mulert. Berlin und Leipzig, 1922, 2. Aufl.

Du Bois-Reymond, E.: Über die Übung. Berlin, 1881.

Ebbinghaus, H.: Grundzüge der Psychologie. Leipzig, 1897, 1. Aufl., I. Bd.

Eberhardt, W.: Die philosophische Begründung der Pädagogik Schleiermachers. Straßburg, 1904 (Dissert.).

Ebert, E. u. Meumann, E.: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. In „Archiv f. d. gesamte Psychologie". Hrsgb. von E. Meumann. Leipzig, 1904, IV. Bd., 1. u. 2. Heft.

Eitle, J.: Art. „Fried. Schleiermacher". In K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. Stuttgart, 1898, 4. Bd., 2. Abtlg.
— Schleiermacher als Erzieher. Urach, 1902, Progr.-Nr. 650.
Elsenhans, Th.: Lehrbuch der Psychologie. Tübingen, 1912.
Ersch, J. S. u. Gruber, J. G.: Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste. Hrsgb. v. . . . Leipzig, 1818 ff.
Frohne, A.: Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher. Halle, 1884 (Dissertation).
Gaß, W.: Art. „Schleiermacher" in Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. Leipzig, 1884, 13. Bd.
Gellhorn, E.: Übungsfähigkeit und Übungsfestigkeit bei geistiger Arbeit. In Zeitschrift f. angewandte Psychologie. Leipzig, 1920, Beiheft 23.
Grimm, J. u. W.: Deutsches Wörterbuch. (Leipzig, 1936; 11. Bd., 2. Abtlg., Sp. 705 ff.)
Grisebach, E.: Probleme der wirklichen Bildung. München, 1923.
Groos, K.: Das Spiel. 2 Vorträge. Jena, 1922, 2. Aufl.
— Die Spiele der Tiere. Jena, 1930, 3. Aufl.
Grunwald, Cl.: Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes. In Montessori: Die Selbsterziehung des Kindes. Berlin, 1923.
Guardini, R.: Liturgische Bildung. Würzburg, 1923.
Gutzmann, H.: Die Übung der Sinne. In „Medizinisch-pädagogische Monatsschrift f. d. gesamte Sprachheilkunde". Hrsgb. von A. Gutzmann u. H. Gutzmann. Berlin, 1904, 14. Jahrg.
— Über Gewöhnung und Gewohnheit, Übung und Fertigkeit, und ihre Beziehungen zu Störungen der Stimme und Sprache. In: „Fortschritte der Psychologie und ihre Anwendungen". Hrsgb. von K. Marbe. Leipzig u. Berlin, 1913, II. Bd, 3. Heft.
Haase, K.: Art. „Übung" in „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart". 2. Bd. Freiburg i. B. 1932.
Habrich, L.: Art. „Übung" in „Lexikon der Pädagogik" von E. M. Roloff. Band V. Freiburg i. B. 1917.
Heubaum, A.: Art. „Schleiermacher" in W. Reins „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik". Bd. VII. Langensalza, 1908, 2. Aufl.
Hildebrandt, H. u. Borsig, A.: Übung und Eignungsprüfung. In „Industrielle Psychotechnik". Hrsgb. v. W. Moede. Berlin, 1926, 3. Jahrg., Heft 4.
Holl, K.: Die geistlichen Übungen des Ignatius von Loyala. Eine psychologische Studie. Tübingen, 1905.
Isserlin, M.: Übung und Ermüdung. In „Handwörterbuch der Naturwissenschaften". 10. Bd. Jena, 1915.
Jansen, M.: Über den Einfluß der Übung eines Spezialgedächtnisses auf das Allgemeingedächtnis. Zürich, 1906 (Dissertation).
Jost, A.: Die Assoziationsfestigkeit in ihrer Abhängigkeit von der Verteilung der Wiederholungen. In „Zeitschrift f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane". 14. Bd. Hamburg u. Leipzig, 1897.
Kade, F.: Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808—1818. Leipzig, 1925.
Keferstein, H.: Schleiermacher als Pädagog. Jena, 1889, 2. Aufl.
Kern, B.: Geh an die Arbeit! Psychologie und Technik der geistigen Schulung. Münster i. W. 1933.
— Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichtes. In: „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie". Leipzig, 1931, 32. Jahrg.
— Wirkungsformen der Übung. Beiträge zur Psychologie der Arbeit. Münster i. W. 1930.
Kerschensteiner, G.: Theorie der Bildung. Berlin u. Leipzig, 1926.
Kesseler, K.: Das Lebenswerk der großen Pädagogen. Berlin u. Leipzig, 1913.

Kirn, O.: Art. „Schleiermacher" in „Realenzyklopädie f. protestantische Theologie und Kirche". 17. Bd. Leipzig, 1906, 3. Aufl.

Klatt, F.: Die schöpferische Pause. Jena, 1925.

— Geistige Übung statt Lernbetrieb. Gedanken zur Hochschulfrage. In „Die Erziehung". Leipzig, 1930.

Köhler, P.: Der naturwissenschaftliche Unterricht bei den Philanthropen. Langensalza, 1910. (Manns Pädagogisches Magazin, 389. Heft.)

Koffka, K.: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie. Osterwieck am Harz, 1921.

Kynast, R.: Problemgeschichte der Pädagogik. Berlin, 1932.

Leser, H.: Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. 1. Bd. München u. Berlin, 1925. 2. Bd. München u. Berlin, 1928.

Lobsien, M.: Übung und Gedächtnis. In „Die experimentelle Pädagogik", Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik. Hrsgb. von W. A. Lay und E. Meumann. III. Bd. Leipzig, 1906.

Lülmann, Chr.: Die Katechetik bei Schleiermacher. In „Zeitschrift f. praktische Theologie". Frankfurt a. M. 1895, 17. Jahrg., 2. Heft.

Messer, A.: Psychologie. Stuttgart u. Berlin, 1914.

Meumann, E.: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Leipzig, 1912, 3. Aufl.

— Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. I. Bd. Leipzig, 1907; II. Bd. 1. Aufl. Leipzig, 1907; 2. Aufl. 1913.

Meyer, S.: Übung und Gedächtnis. Wiesbaden, 1904.

Mierke, K.: Experimentell-psychologische Erkenntnisse über das Übungsproblem. In „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie". Leipzig, 1934, 35. Jahrg.

Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Deutsche Übersetzung v. O. Knapp. Stuttgart, 1913.

— Die Selbsterziehung des Kindes. In: „Die Lebensschule". Hrsgb. v. F. Hilker; Heft 12. Berlin, 1923.

— Mein Handbuch. Stuttgart, 1928, 2. Aufl.

Mühlen, R. v. d.: Psycho-physische Bedeutung der Übung in „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie". Leipzig 1925, 26. Jahrg.

Münsterberg, H.: Psychologie und Wirtschaftsleben. Ein Beitrag zur angewandten Experimental-Psychologie. Leipzig, 1912.

Neuhaus, W.: Die Übung und ihre Wirkung. In „Hochschulblatt f. Leibesübungen". Berlin, 1932, 11. Jahrg., Nr. 8.

Nohl, H. u. Pallat, L.: Handbuch der Pädagogik. Hrsgb. von . . . Langensalza, 1928—33.

Oestreich, P.: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart u. Berlin, 1930.

Offner, M.: Das Gedächtnis. Berlin 1924, 4. Aufl.

— Art. „Übung" in „Pädagogisches Lexikon", 4. Bd. Bielefeld u. Leipzig, 1931.

Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. Berlin u. Leipzig, 1919/21, 3. Aufl.

— Pädagogik. Stuttgart u. Berlin, 1921, 6. u. 7. Aufl.

Pfennigsdorf, E.: Art. „Schleiermacher" in „Pädagogisches Lexikon". Hrsgb. v. H. Schwartz. 4. Bd. Bielefeld u. Leipzig, 1931.

Pinloche, A.: Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels u. A. Pinloche. Leipzig, 1914, 2. Aufl.

Prenzler, W.: Schleiermacher und der Religionsunterricht in den preußischen Gymnasien. Bad Essen, 1910 (Dissertation).

Raumer, K. v.: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Stuttgart u. Gütersloh, 1843—1897. Fortgeführt und ergänzt v. G. Lotholz.

Reuter, H.: Schleiermachers pädagogische Grundanschauungen. In „Zeitschrift f. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts". Berlin, 1918/19, 8. u. 9. Jahrg.

Rohden, G. v.: Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipzig, 1884 (Dissertation).

Rolle, H.: Die Bedeutung Schleiermachers für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik. Langensalza, 1919. (Manns Pädagogisches Magazin, 702. Heft.)

— Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule, dargestellt im Zusammenhange seines philosophischen Systems. Berlin, 1913 (Dissertation).

Roloff, E. M.: Lexikon der Pädagogik. 5 Bde. Freiburg i. B. 1913—17.

Sander, E.: Schleiermachers Gedanken zur christlichen Jugenderziehung. Essen, 1935 (Dissertation).

Schenck, F.: Physiologie der Übung und Ermüdung. Marburger akademische Reden. Nr. 25; Marburg, 1911.

Schlechtweg, W.: Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichts. In „Zeitschrift f. päd. Psychologie". Leipzig, 1932, 33. Jahrg.

Schneider, P.: Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen. Berlin, 1928.

Schwartz, H.: Pädagogisches Lexikon. Hrsgb. von . . . 4 Bde. Bielefeld und Leipzig, 1928—31.

Sigmar, J.: Das Gedächtnis, seine Psychologie und Didaktik. In „Handbücherei der Erziehungswissenschaft". Hrsgb. v. F. Schneider. 9, Bd. Paderborn, 1924.

Simonson, E. u. Riesser, O.: Zur Physiologie der Übung. In „Pflügers Archiv f. d. gesamte Physiologie", 215. Bd. Berlin, 1927.

Spranger, E.: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig, 1920.

— Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität. Leipzig, 1910. (Philos. Bibliothek, Bd. 120).

Thorndike, E. L.: Psychologie der Erziehung. Übersetzt u. herausgegeben v. O. Bobertag. Jena, 1922.

Titchener, E. B.: Lehrbuch der Psychologie. Übersetzt v. O. Klemm. Leipzig 1926, 2. Aufl.

Trillhaas, W.: Schleiermachers Predigt und das homiletische Problem. Leipzig, 1933.

Ungern-Sternberg, A. v.: Schleiermachers völkische Botschaft aus der Zeit der deutschen Erneuerung. Gotha, 1933.

Weise, M.: Pädagogische Übung. Begriff, Formen, Grenzen. Dresden, 1932.

Werdermann, H.: Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts im 19. Jahrhundert an preußischen Gymnasien. Gütersloh, 1923.

Werner, H.: Eine psycho-physiologische Theorie der Übung. In „Vierteljahrsschrift f. wiss. Philosophie und Soziologie". Hrsgb. v. P. Barth. Leipzig, 1914, 38. Jahrg., Neue Folge, XIII, 4. Heft.

Wickert, R.: Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig, ohne Jahresangabe (Dissertation).

Windelband, W.: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. Hrsgb. v. H. Heimsoeth. Tübingen, 1935.

— Die Geschichte der neueren Philosophie. 2. Bd. Leipzig, 1922, 7. u. 8. Aufl.

Wißmann, E.: Religionspädagogik bei Schleiermacher. In „Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus". Gießen, 1934, 15. Heft.

Wobbermin, G.: Art. „Schleiermacher" in „Die Religion in Geschichte und Gegenwart", 5. Bd. Tübingen, 1931, 2. Aufl.

Ziegler, Th.: Geschichte der Pädagogik. München, 1923. 5. Aufl. durchgesehen und ergänzt von A. Nebe.

Lebenslauf.

Am 14. Oktober 1908 wurde ich als Sohn des Postsekretärs Richard Hölzer und seiner Ehefrau Hella, geb. Thormann, in Essen geboren. Ich besuchte die Volksschule, die Verkürzte-Realschule und die Humboldt-Oberrealschule in Essen.

Am 6. März 1930 erhielt ich das Reifezeugnis.

1930/31 studierte ich auf der Theologischen Schule Elberfeld. Vom Sommersemester 1931 studierte ich in Marburg (3 Semester), Bonn (1 Semester) und Münster (3 Semester) Theologie, Philosophie und Pädagogik. Am 11. Mai 1935 bestand ich das 1. Theologische Examen. Meine praktische Ausbildung erhielt ich in Lünen a. Lippe und in Münster am Diakonissen-Mutterhaus und Evgl. Krankenhaus „Johannisstift".

1935 genügte ich meiner Militärdienstpflicht in Hemer bei Iserlohn. (Erg. Batl. 31; 3. (M. G.) Komp.)

Seit dem 1. 4. 1937 bin ich Prädikant in der Evangelischen Gemeinde Münster.

Einer Dankespflicht möchte ich an dieser Stelle nachkommen und meinem verehrten Lehrer, Herrn Prof. Dr. Kabitz, der die vorliegende Arbeit angeregt und durch mannigfache Hinweise und wertvolle Ratschläge gefördert hat, für seine stetige Freundlichkeit danken.